

Expertenberichte des Forum Bildung

Bonn : BLK 2002, 420 S. - (Ergebnisse des Forum Bildung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Expertenberichte des Forum Bildung. Bonn : BLK 2002, 420 S. - (Ergebnisse des Forum Bildung; 3) -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-3566 - DOI: 10.25656/01:356

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-3566>

<https://doi.org/10.25656/01:356>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ergebnisse des Forum Bildung

III

Expertenberichte des Forum Bildung



Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation

- Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -

Das Forum Bildung hat zu Beginn seiner Arbeiten eine Expertengruppe gebeten, den Themenschwerpunkt "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" zu behandeln. Mitglieder dieser Expertengruppe waren:

Helmut Flöttmann, Miele und Cie. GmbH, Gütersloh

Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann, Humboldt-Universität Berlin

Dr. Irene Lischka, Institut für Hochschulforschung Wittenberg

Prof. Dr. Ingo Richter, Deutsches Jugendinstitut, München

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg

Prof. Dr. Franz E. Weinert †, Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München.

Der vorliegende Bericht wurde von der Expertengruppe im Zeitraum von Ende Mai bis Anfang Dezember 2000 erarbeitet und diente als Grundlage für die Vorläufigen Leitsätze des Forum Bildung zu "Bildungs- und Qualifikationszielen von morgen" (vgl. Materialien des Forum Bildung 5).

Vorwort

Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen - Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung

Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation - Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung

Zusammenfassung

I. Bildung und Qualifikation

1. Dimensionen
2. Kompetenzen
 - 2.1 Intelligentes Wissen
 - 2.2 Anwendungsfähiges Wissen
 - 2.3 Lernkompetenz (Lernen des Lernens)
 - 2.4 Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen
 - 2.5 Soziale Kompetenzen
 - 2.6 Wertorientierungen
3. Lebenswelten
 - 3.1 Voraussetzungen und Formen des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt
 - 3.2 Neuentdeckung und Förderung der informellen Orte der Bildung und Qualifikation

II. Konsequenzen für die einzelnen Bildungsbereiche

1. Kindergarten
2. Schule
3. Berufliche Ausbildung
4. Hochschule
5. Weiterbildung

Anhang

Franz E. Weinert: Lernen des Lernens

Ingo Richter: Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen

Rainer Lehmann: Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz in Schule und Unterricht

Helmut Flöttmann: Weiterentwicklung des dualen Berufsausbildungssystems

Irene Lischka: Erwerb anwendungsbezogener Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialer Kompetenzen durch Hochschulbildung

Christiane Schiersmann: Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung

Zusammenfassung

- Bildung und Qualifikation zielen auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Dimensionen sind immer zusammen zu sehen.
- Die Expertengruppe hat bewusst von dem Versuch abgesehen, einen inhaltlich orientierten "Wissenskanon" aufzustellen, da dieser weder der Situation des immer schnelleren Wachstums des Wissens angemessen noch im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar wäre. Sie versucht stattdessen, den Erwerb von sechs zentralen Kompetenzen mit Blick auf die damit verbundenen Prozesse zu beschreiben. Dieser Kompetenzansatz ermöglicht die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das sich zugleich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet.
- Der Kompetenzerwerb muss möglichst früh einsetzen und als ein lebenslanger Prozess verstanden werden. Das bedeutet zum einen, Kindheit als Lernzeit und den Kindergarten als Lernort ernster zu nehmen als bisher, da hier die Grundlagen für späteres erfolgreiches Lernen gelegt werden.
- Auf der anderen Seite ist eine stärkere funktionale Abstimmung und Verzahnung der einzelnen zu oft noch voneinander isoliert betrachteten Bildungsbereiche erforderlich, um einen optimalen zeitlichen Aufbau des Kompetenzerwerbs in den verschiedenen Altersstufen zu ermöglichen. Eine Überprüfung der konkreten Ziele und des Auftrags der einzelnen Bildungsbereiche und ihre teilweise Neuausrichtung auf die Anforderungen der jeweils nachfolgenden Bildungsstufe ist dafür unerlässlich.
- Die Notwendigkeit, das Lernen zu lernen, erfordert zudem eine grundlegende Veränderung des Lehrens: Die Lernprozesse selbst müssen wesentlich stärker zum Gegenstand von Bildung werden. Dies kann nicht durch ein neues Schulfach oder die Vermittlung einiger weniger Regeln realisiert werden, sondern muss in den normalen Lehr- und Lernprozess integriert werden.
- Inhaltliches Wissen und die Fähigkeit zur Wissensanwendung lassen sich nicht isoliert vermitteln; gleiches gilt für den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen. Sie können nur im Zusammenhang miteinander erworben werden.
- Die Ausbildung von Wertorientierungen und demokratischen Tugenden setzt Gelegenheiten zum Erleben und Erfahren z. B. demokratischer Strukturen und Verhaltensweisen voraus. Jede Werteerziehung kann daher nur erfolgreich sein, wenn in diesen Lernorten ein Bewusstsein für Werte, ihre Bedeutung und ihre Grenzen existiert und aktiv vorgelebt wird.
- Kompetenzen werden nicht nur in den klassischen Bildungseinrichtungen, sondern in starkem Maße in der Lebens- und Arbeitswelt erworben. Die Orte der informellen Bildung müssen neu entdeckt, also solche ernst genommen, gestaltet und stärker gefördert werden.
- Ein Schlüssel für eine qualitative Bildungsreform liegt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden. Professionalisierung und die Entwicklung einer demokratischen Bildungskultur bedingen sich gegenseitig.

I. Bildung und Qualifikation

1. Dimensionen

Die Begriffe Bildung und Qualifikation stehen traditionell in einem Spannungsverhältnis zueinander. Beide Begriffe werden in der bildungspolitischen Diskussion nicht selten gegeneinander gestellt.

Die Auffassung, wonach "Bildung" auf die Entwicklung der Persönlichkeit ziele, "Qualifikation" hingegen nur auf die ökonomische Verwertung, würde jedoch der Realität von Bildungsprozessen nicht gerecht. Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich Gesamtpersönlichkeit zugerechnet wurden (z.B. sog. personale und soziale Kompetenzen). Persönlichkeitsentwicklung wiederum umfasst nicht nur die *individuelle* Selbstentfaltung, sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere und die Gemeinschaft zu übernehmen. Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit heute nicht mehr denkbar; umgekehrt ist die Fähigkeit, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern, eine notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Person und für die Teilhabe an der Gesellschaft.

Bildung und Qualifikation zielen daher immer auf Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft *und* Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Dimensionen lassen sich nicht voneinander trennen.

Die für ihre Verwirklichung notwendigen Elemente sind ständigem Wandel unterworfen. Der beste Weg, diesen Wandel zu verstehen, ist die Beschreibung von Kompetenzen, die aus heutiger Sicht für die Bewältigung der Anforderungen für morgen erforderlich erscheinen. Eine solche Beschreibung kann Tendenzen deutlich machen, bleibt aber eine Momentaufnahme in einem sich ständig weiterentwickelnden Prozess.

Die Expertengruppe hat daher bewusst davon abgesehen, einen zwangsläufig unvollständigen Kanon von Bildungs- und Qualifikationszielen und daraus abgeleiteter Inhalte aufzustellen, sondern stattdessen versucht, den Erwerb folgender zentraler Kompetenzen als *Prozess* zu beschreiben:

1. Intelligentes Wissen
2. Anwendungsfähiges Wissen
3. Lernkompetenz (Lernen des Lernens)
4. Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen
5. Soziale Kompetenzen
6. Wertorientierungen.

2. Kompetenzen

Bildungstheoretiker und Philosophen sind sich einig darüber, dass es in einer offenen, pluralistischen und sich schnell verändernden Welt keinen geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungsziele gibt und geben kann. Erforderlich ist deshalb, aus den verschiedensten nationalen und internationalen Erfahrungsquellen (z. B. Theorien des guten Lebens, Modelle der wirtschaftlichen Prosperität, soziale Innovationsfähigkeiten und ihre individuellen Determinanten) jene Kompetenzen und Kompetenzsysteme zu identifizieren, die von Kindern, Jugendlichen und/oder Erwachsenen erworben werden müssen, um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern. Die auf einem solchen Weg definierten Bildungsziele stellen also einen offenen Katalog von Werten dar, die durch Erziehung, Unterricht und Selbstbildung anzustreben sind.

Was müssen also Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute lernen, um jene Kompetenzen zu entwickeln und zu erwerben, die sie in Zukunft benötigen? Im Folgenden werden sechs Kompetenzbereiche unterschieden und kurz beschrieben. Dabei ist es eine durchaus offene Frage, ob man zum Beispiel die methodisch-instrumentellen Schlüsselkompetenzen als eine eigenständige Klasse von Kompetenzen definiert oder ob man sie lieber anderen Bereichen subsumieren möchte. Ebenso ungeklärt und im wissenschaftlichen Verständnis auch nicht zu klären ist, ob nicht eine zusätzliche Zielkategorie "Kompetenz zu autonomem, verantwortlichem Handeln" in den Katalog aufgenommen werden sollte.

Die folgende Charakterisierung der Bildungsziele erfasst nicht nur deren normativ-deskriptiven Gehalt, sondern berücksichtigt auch die unterschiedlichen Lernvorgänge und die dafür relevanten Lernbedingungen, um deutlich zu machen, dass eine realistische Bildungstheorie mehr als bisher das pädagogisch Wünschbare mit dem psychologisch Machbaren in Einklang bringen sollte.

Auch wenn dabei im Folgenden überwiegend auf Beispiele aus dem schulischen Kontext zurückgegriffen wird, sind die Aussagen jedoch zumeist für alle Bildungsbereiche gleichermaßen relevant. Eine Vertiefung dieses Ansatzes ist dringend erforderlich, um zu umsetzungsrelevanten Aussagen zu kommen.

2.1 Intelligentes Wissen

Erwerb intelligenten Wissens erfordert vertikalen Lerntransfer enthält Anschlussfähigkeit für lebenslanges Lernen wird begünstigt durch lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht

Jedes sinnerfüllte Lernen, Denken und Handeln erfordert die individuelle Verfügbarkeit einer relevanten Wissensbasis. Fehlende inhaltliche Kenntnisse können bei der Lösung schwieriger Aufgaben und Probleme auch durch hohe Intelligenz nicht kompensiert werden. Was im einzelnen an fachlichem und überfachlichem Wissen auf welcher Jahrgangsstufe und in welcher Schulform zu erwerben ist, muss durch Curricula festgelegt werden. In der Erwachsenenbildung sollten möglichst vielfältige Angebote (Module) verfügbar sein und miteinander konkurrieren.

Intelligentes Wissen ist das Gegenteil von tragem, totem, mechanisch erworbenem und mit der Lernsituation "verlötetem" Wissen. Mit intelligentem Wissen sind also Kenntnisse und Kompetenzen gemeint, die auf einem tiefen Verstehen von fachlichen und fachübergreifenden Phänomenen, Problemen und Problemlösungen beruhen; ein Wissen also, das reflexiv und – wenn immer möglich – auch automatisch genutzt werden kann ("gewusst was", "gewusst warum" und "gewusst wie"), das hierarchisch aufgebaut und mit anderen Wissenskomponenten innerhalb eines Inhaltsbereichs und zwischen verschiedenen Fachgebieten engmaschig vernetzt ist, das leichte Zugänglichkeit besitzt, wann und wo immer man es braucht, das in neuen Situationen flexibel genutzt werden kann und das für die Aufnahme neuer Informationen offen und anschlussfähig ist. Durch den Erwerb intelligenten Wissens wird künftiges Lernen auf ähnlichen Inhaltsgebieten erleichtert und verbessert. Man spricht von Lerntransfer. Da dieser Vorgang von elementarem zu komplexem, von bereits erworbenem zu neuem Wissen verläuft, ist ein systematischer Wissensaufbau von grundlegender Bedeutung (vertikaler Lerntransfer).

Eine wesentliche Bedingung für den Erwerb intelligenten Wissens ist die Steuerung des Lernens durch einen sachkundigen Lehrenden. Erforderlich ist eine lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte direkte Instruktion, das Gegenteil eines stumpfsinnigen Paukunterrichts. Die interessante Darbietung neuer Inhalte, Veranschaulichungen jeglicher Art, selbständige Übungen und Experimente sind ebenso wichtige Bestandteile dieser Lehrmethode wie variabel gehaltene Frage- und Antwortketten. Entscheidend ist die Verantwortlichkeit und Aktivität des Lehrenden, durch die ein sachgerechtes aktives Lernen auf unterschiedlichen Begabungsebenen garantiert wird. Selbstgesteuertes Lernen ist immer dann möglich und wünschenswert, wenn der Lernende über die dafür erforderlichen Lernkompetenzen verfügt.

2.2 Anwendungsfähiges Wissen

Erwerb anwendungsfähigen Wissens durch situationsspezifische Erfahrungen erfordert horizontalen Lerntransfer wird begünstigt durch situationsspezifisches Lernen wird erleichtert durch Projektunterricht/-arbeit

Wissen und Kompetenzen praktisch anzuwenden heißt, die aktuell benötigten Elemente aus der systematischen Ordnung der Wissensbasis herauszulösen, sie an die Anforderungen einer konkreten Situation anzupassen, dabei die situativen Nutzungskontexte zu berücksichtigen und angemessene Handlungsschemata zu entwerfen. Entscheidend sind dabei die variierenden Lern-, Denk- und Handlungskontexte. Sie müssen an Hand typischer und prototypischer Beispiele mit einem möglichst großen Realitätsgehalt selbst gelernt werden. Einige wenige Übungs- und Anwendungsbeispiele reichen in der Regel nicht aus, um systematisch erworbenes Wissen praxistüchtig zu machen.

Es geht also nicht nur um den Erwerb praxisrelevanten inhaltspezifischen Wissens, sondern auch um den mehr oder minder speziellen Erwerb von kontextsensitiven Anwendungskompetenzen. Zu

erwarten ist bei dieser Art des Lernens horizontaler Transfer über verschiedene Nutzungskontexte hinweg. Solche Kontexte zeichnen sich oft durch ungewohnte Aufgabenstellungen, schlecht definierte Probleme, Notwendigkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Menschen und einer zwar begrenzten, aber starken Selbstverantwortlichkeit aus. Das dafür erforderliche situative Lernen vollzieht sich am besten in einer Gemeinschaft von Lernenden in verschiedenen Formen des Projektunterrichts, in lebensnahen Praktika oder in Situationen der dualen Berufsausbildung. Anleitungen und Reflexionshilfen durch Lehrer oder Praktiker erweisen sich dabei als nützlich, gelegentlich sogar als notwendig. Entscheidend ist jedoch stets die Verfügbarkeit einer praktischen Situation als authentischer Lerngelegenheit.

Der Erwerb inhaltlichen Wissens und das Erlernen der Wissensanwendung in unterschiedlichen Kontexten gehören zusammen, erfordern aber unterschiedliche Lehrmethoden. Das eine durch das andere zu ersetzen, ist eine völlig verfehlt Perspektive.

2.3 Lernkompetenz (Lernen des Lernens)

Erwerb des Lernen Lernens (Lernkompetenz)
erfordert
Expertise über das eigene Lernen
wird begünstigt durch
lateralen Lerntransfer
gefördert durch
angeleitetes, selbständiges Lernen und durch Reflexionen über
erfolgreiches Lernen

Unter Lernen des Lernens versteht man den Aufbau von Kenntnissen über den intelligenten Umgang mit neuen Informationen und mit schwierigen Problemen, sowie die damit verbundenen praktischen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens.

Das Erlernen des Lernens erfordert eine bildungstheoretische Revolution. Im Unterricht sollen nicht mehr ausschließlich die Lernprodukte im Mittelpunkt stehen, sondern die Lernprozesse selbst müssen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.

Soll Lernen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, so kann dies nicht durch Vermittlung einiger Prinzipien und Regeln oder – wie etwa von einer Kommission in den USA empfohlen – in Form eines gesonderten Schulfachs geschehen. Erforderlich ist vielmehr, dass nach jeder größeren Lehr-Lerneinheit analysiert, überlegt und geübt wird, wie Lernen tatsächlich stattgefunden hat und wie es hätte zweckmäßigerweise stattfinden sollen. Die dabei gewonnenen subjektiven wie objektiven Kenntnisse und Erkenntnisse sind dann zu systematisieren und auf der Verhaltensebene zu automatisieren. Auf diese Weise entsteht ein spezifischer, aber thematisch und situativ vielfach vernetzter Kompetenzbereich ("Lernkompetenz"), in dem sich zweckmäßig organisiertes Wissen über das eigene Lernen (mit entsprechendem vertikalen Lerntransfer) mit situational variablem, hoch automatisiertem "Lernen-Können" mit entsprechendem horizontalem Lerntransfer) zu einem integrativen Verbund zusammenfügen müssen (mit lateralem Lerntransfer als Kombination aus vertikalem und horizontalem Lerntransfer).

2.4 Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen

Erwerb variabel nutzbarer methodischer Schlüsselqualifikationen erlaubt
vielfältige, flexible, variable, hoch automatisierte Nutzung wichtiger methodischer Kompetenzen (zum Beispiel: muttersprachliche Kompetenzen, fremdsprachliche Kompetenzen, Medienkompetenzen)
wird begünstigt durch
übungszentrierte Lehrformen

Unter Schlüsselkompetenzen werden hier jene prinzipiell erlernbaren und vermittelbaren Kompetenzen verstanden, die in möglichst unterschiedlichen Situationen und in verschiedenen Inhaltsbereichen dazu beitragen, notwendige Spezialkenntnisse schnell zu erwerben, neue Probleme effektiv zu lösen und wichtige Aufgaben zu bewältigen. Dieser Begriff schränkt Schlüsselkompetenzen im wesentlichen auf wichtige und vielfach nutzbare methodische Kompetenzen ein. Von herausragender Bedeutung sind z.B. die (mündlichen und schriftlichen) muttersprachlichen Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, allgemeine mathematisch-statistische Kompetenzen und Medienkompetenzen.

Alle diese Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen müssen souverän beherrscht werden, weitgehend automatisiert sein und sich problemlos in sehr unterschiedlichen Situationen und beruflichen Positionen verwenden lassen.

2.5 Soziale Kompetenzen

Erwerb sozialer Kompetenzen bedeutet
soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung, Konfliktlösungskompetenz
erfordert
reflektierte soziale Erfahrungen
wird begünstigt durch
regelgeleitete Zusammenarbeit, Gruppenunterricht, Teamarbeit, Konfliktlösungsaufgaben, etc.

Angeichts der heutigen Arbeitsorganisation in weiten Teilen der Wirtschaft zählen soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit zu den wichtigsten beruflichen Voraussetzungen.

Voraussetzung für die Entwicklung, zum Erwerb und zur Verbesserung der damit gemeinten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen sind angeleitete und reflektierte soziale Erfahrungen, beispielsweise bei verschiedenen Varianten des Gruppenunterrichts. Diese Unterrichtsform muss ein möglichst selbständiges Arbeiten und Zusammenarbeiten der Lernenden ermöglichen und ermutigen. Dem Lehrer oder Ausbilder obliegt es jedoch, den Kindern und Jugendlichen die Regeln sozialer Interaktion, die Möglichkeiten des gemeinsamen Problemlösens sowie die Notwendigkeiten und

Grenzen des arbeitsteiligen Lernens und vor allem die Strategien der Vermeidung und Lösung von sozialen Konflikten nahe zu bringen.

Zugleich muss der Lehrende dafür sorgen, dass nicht einzelne Teilnehmer in oder unter der Gruppe leiden und eventuell in ihrem Selbstwert beschädigt werden.

2.6 Wertorientierungen

Erwerb von Wertorientierungen
(normgerechtes Handeln; soziale, demokratische und persönliche Werte)
durch
Erleben einer Wertegemeinschaft
(Schulkultur, Klassengeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen)
wird begünstigt durch
unspezifischen Lerntransfer (Gewöhnung, Einsicht, Erfahrung, Reflexion)
wird gefördert durch
lebendige demokratische Kultur in Bildungseinrichtungen

Das Erlernen normgerechten Handelns und der Erwerb von Wertorientierungen sind wichtige Bildungsziele, weil das gesellschaftliche Leben, aber auch das berufliche und private Wirken entscheidend davon beeinflusst wird.

Nur durch eine mehrschichtige Werte-Erziehung entsteht das notwendige individuelle und kollektive Bewusstsein, Wissen und Handeln, das für eine individuell verbindliche, aber sozial tolerante Wertorientierung charakteristisch ist. Zu den für die schulische Bildung wichtigen Wertorientierungen gehören nicht nur universelle moralische Normen (z.B. Gerechtigkeit, Fairness), sondern auch grundlegende

- persönliche Werte und die dafür notwendigen Kompetenzen (z.B. Fähigkeit und Bereitschaft zum autonomen Handeln, persönliche Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein);
- soziale Werte (z.B. Nicht-Diskriminierung anderer, Toleranz ohne Opportunismus oder Gleichgültigkeit, Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft);
- kulturelle Werte (z.B. gute Sitten, kulturelles Engagement).

Für den Aufbau und die Entwicklung solcher Wertorientierungen ist ein regelgeleitetes soziales Zusammenleben im Kontext einer lebendigen Schul- und Schulklassenkultur erforderlich. Dazu gehören:

- Ein selbstverständliches Leben und Arbeiten z.B. in einer Klassengemeinschaft, in der moralische Normen, kulturelle Werte und soziale Regeln vereinbart sind, für alle gelten und bei Übertretungen allgemein akzeptierte Sanktionen nach sich ziehen;
- Schulen, in denen Normen und Werte anhand konkreter Beispiele reflektiert werden;

- Schulklassen, in denen persönliche Wertbindung und soziale Toleranz gelten, Intoleranz aber unter keinen Umständen hingenommen wird; Klassen, in denen soziale Konflikte gemeinsam bearbeitet und argumentativ gelöst werden;
- Schulen, die sich im individuellen Leben und Erleben der Schüler wie der Lehrer profilieren und die durch Feste und Feiern zu institutionellen Objekten der Identifikation werden.

Entscheidend ist langfristig eine stärkere Professionalisierung des Lehrens und vor allem der Lehrenden. Der Schlüssel für eine qualitative Bildungsreform liegt deshalb in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern, Hochschullehrern und Ausbildern.

Die Humanisierung der Bildungseinrichtungen steht dabei nicht im Gegensatz zur Professionalisierung; Lernkultur ist kein Widerspruch zu anspruchsvoller Leistungsatmosphäre; Werterziehung und Kompetenzerwerb schließen einander nicht aus. Es gibt gute Argumente für die These, dass sich das scheinbar Gegensätzliche sogar wechselseitig befördert.

3. Lebenswelten

Kompetenzen werden nicht nur in Bildungseinrichtungen erworben, sondern in hohem Maße auch in der sozialen Umwelt, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene aufwachsen, leben und arbeiten (Lebenswelt). Zu dieser Lebenswelt gehören Gemeinschaften, Einrichtungen und Veranstaltungen, die zwar nicht in erster Linie dem Kompetenzerwerb dienen, die aber (sekundär) auch diesen Zweck verfolgen (z.B. Familie, Betrieb oder Medien), aber natürlich auch die Bildungseinrichtungen selbst. Die oben beschriebenen Kompetenzen gelten auch für das Lernen in der Lebenswelt.

Die wichtigsten Orte des Kompetenzerwerbs außerhalb der Bildungsinstitutionen sind:

- der familiäre Lebensraum,
- die medial vermittelte Information und Kommunikation (Telefon, Internet, Presse und Literatur, Radio und Fernseher, Tonträger u.a.m.),
- Nachbarschaft, Peers, Freizeitgruppen u.a.m. (unmittelbares soziales Umfeld) sowie
- die organisierten Gemeinschaften (Religionsgemeinschaften, Parteien und Verbände, Einrichtungen der Jugendhilfe u.a.m.),
- die Betriebe und die sonstigen Arbeitsstätten.

3.1 Voraussetzungen und Formen des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt

Unter welchen Voraussetzungen ermöglichen diese Orte als Lebenswelten den Kompetenzerwerb?

Gelegenheitsstrukturen (Settings)

Für Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs in Familie, Betrieb, Fernsehen oder Fußballclub müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein:

- **Bildungsbewusstsein:** Wir müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sich in den Lebenswelten ständig Kompetenzen entwickeln, verändern und auflösen, und zwar auch und gerade, wenn es eigentlich gar nicht um "Bildung" geht, z.B. in der Disco oder im Fußballclub.
- **Bildungsförderung:** Die "Pädagogisierung" der informellen Bildungsorte ist der Tod des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt. Z. B. haben Kinder und Jugendliche ein feines Gespür dafür, wann die Erwachsenen ihre Lebenswelten zum Zwecke der Bildung umfunktionieren, z.B. in der "Anti-Drogen-Disco" oder beim "Rock gegen Rechts". Die Lebenswelt kann nur dann als Gelegenheitsstruktur des Kompetenzerwerbs begriffen werden, wenn die in ihnen lebenden Menschen sie als solche begreifen können.
- **Bildungserfolge:** Der Kompetenzerwerb an Orten informeller Bildung muss sichtbar werden.

Selbst-Bildung

An informellen Orten der Bildung gibt es keinen Lehrplan, keine Lehrpersonen, weder Didaktik noch Methodik; das Subjekt bildet sich selbst, - oder eben nicht. Wie wird Selbst-Bildung an solchen Orten möglich?

- **Selbsterkenntnis:** Kinder und Jugendliche gehen nicht auf Fußballfelder und in Keller-Discos um sich zu bilden. Da sie jedoch in ihren Lebenswelten auch Kompetenzen erwerben, ist der erste Schritt zur Selbst-Bildung in den Lebenswelten die Erkenntnis, dass Lebenswelten auch Bildungswelten sind.
- **Akzeptanz und Motivation:** In den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen herrscht häufig ein geradezu "bildungsfeindliches Klima", u.a. weil die Bildungsinstitutionen zu viel Zeit der Kinder und Jugendlichen in Anspruch nehmen, weil sich die Kinder und Jugendlichen dort als fremdbestimmt erleben und weil die Lebenswelten demgegenüber als "Reich der Freiheit und Selbstbestimmung" erscheinen. Deshalb gilt es, bildungspolitisch die Tatsache des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch zu akzeptieren, gegebenenfalls sogar als Motiv zu begreifen.
- **Aufbau und Integration:** Lernen ist eine Aufbau- und Verknüpfungsleistung, d.h. Kompetenzen werden auf der Grundlage erworbener Kompetenzen weiter entwickelt und aus verschiedenen Bereichen zusammengesetzt. Dies ist für das Lernen in Lebenswelten geradezu konstitutiv.

Wertbildung

Der inter- wie der intragenerationelle Wertetransfer ist ungebrochen stark, d.h. die Kinder und Jugendlichen erwerben von der Elterngeneration sowie von Geschwistern und Peers durchaus eine Kenntnis der Werte und ihrer Ordnungen. Kinder und Jugendliche erleben jedoch eine andere Wertordnung als diejenige, die Elternhaus und Schule vermitteln; sie sind mit der "Doppelmoral" der Gesellschaft großgeworden. Werteerziehung in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen wird nur möglich sein, wenn in den Lebenswelten selbst ein Bewusstsein für die Werte und ihre Geltung, ihre Bedeutung, ihre Widersprüche und ihre Grenzen entsteht und wenn dies als Bildung thematisiert wird.

3.2 Neuentdeckung und Förderung der informellen Orte der Bildung und Qualifikation

Die gegenwärtige Bildungsdiskussion ist immer noch ganz überwiegend auf die formellen Bildungsinstitutionen fixiert. In den Diskussionen um die Bildungsreform wird daher verkannt, dass Bildung und Qualifikation tendenziell aus den formellen Bildungsinstitutionen "auswandern" und sich neue Orte suchen, z.B. in der New Economy, im Internet oder in den Szenen der Jugendkultur. Die Orte der informellen Bildung müssen also neu entdeckt, neu definiert, neu gestaltet und gefördert werden. Der Bildungsauftrag der öffentlichen Bildungsinstitutionen wird hierdurch nicht in Frage gestellt; ganz im Gegenteil: Die Entwicklung der Orte informeller Bildung fordert die Gewährleistung der Chancengleichheit im und durch das öffentliche Bildungswesen geradezu heraus:

Bewusstsein und Gestaltungswille: Ein Umdenken ist nötig. Die Vorstellung einer zunehmenden Arbeitsteilung, die die Bildung allein den Bildungsinstitutionen überlassen will, entspricht vielfach nicht der Realität. An den Orten der informellen Bildung muss das Prinzip "laissez-faire" dem Willen zu einer bewussten Gestaltung der Gelegenheitsstrukturen zur Selbst-Bildung weichen.

Zeit: Notwendig ist außerdem ein neues Verhältnis zum Zeit-Budget der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass zur täglich mehrstündigen Fernsehzeit eine tägliche mehrstündige Internetzeit hinzukommt. Die Zeitstruktur der formellen Bildungsinstitutionen muss neu durchdacht werden, und zwar sowohl in ihrer täglichen wie in ihrer biographischen Dimension. Umgekehrt müssen wir die Bildungszeit in den informellen Bildungsorten überhaupt erst als Bildungszeit wahrnehmen und anerkennen. Gibt es nicht ungenutzte Zeitreserven für die Bildung, z.B. im Nachhilfeunterricht oder bei den Zeiten des Mobilseins?

Unterstützung: Wenn sich ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass die Orte informeller Bildung neu entdeckt und bewusst gestaltet werden müssen, dann bieten sich vielfältige Formen der Unterstützung und Hilfe an, insbesondere Beratungssysteme, Netzwerkbildung, mediale Unterstützung, Modellentwicklung, Dokumentation und Dissemination u.a.m. Schließlich muss im Rahmen der Neuorientierung der Bildungsfinanzierung auch über die Finanzierung der informellen Bildungsorte nachgedacht werden.

Anerkennung: Orte informeller Bildung dürfen nicht in das System der formellen Bildungsinstitutionen eingefügt werden. Die Bedeutung der Informalität von Bildungsprozessen schließt jedoch ihre öffentliche Anerkennung nicht aus. Bildung sollte zum Image der Orte informeller Bildung gehören, und in den Bildungsbiographien sollten die Orte informeller Bildung nicht verschwiegen, sondern vielmehr deutlich bezeichnet werden.

Forschungsfragen: Die angeblich nachlassende Bildungskraft der Familie wird allenthalben beklagt, jedoch nicht untersucht. Welche Bildungsaufgaben nehmen welche Familien heute wahr? Verändert das Internet den Wissenserwerb, und was lernen Kinder und Jugendliche durch das Internet? Die Bedeutung der Wertvermittlung durch das soziale Umfeld steigt nach allgemeiner Meinung. Wie erfolgt die Weiterbildung in Peer groups heute, z.B. in den Fragen der Fremdenfeindlichkeit und des Rechtsradikalismus? Welche Ergebnisse bringt die politische, religiöse, soziale, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung in den Einrichtungen und Verbänden der Jugendhilfe nach § 11 Abs. 2 KJHG? Welche Beiträge leisten heute Betriebe neben der Vermittlung von Qualifikationen

zur Herausbildung von Einstellungen und Verhaltensweisen? Wie wirkt der Transfer von den in informellen Orten der Bildung erworbenen Kompetenzen in das Bildungs- und Beschäftigungssystem?

II. Konsequenzen für die einzelnen Bildungsbereiche

Funktion des Nachfolgenden ist *nicht*, alle denkbaren Reformnotwendigkeiten und -wünsche zu benennen. Vielmehr sollen die im vorausgegangenen Teil gemachten abstrakten Aussagen auf die einzelnen Bildungsbereiche angewendet und konkretisiert werden.

Als generelle Konsequenz aus dem Kompetenzansatz lässt sich feststellen, dass der Aufbau und die Entwicklung der genannten Kompetenzen als lebenslanger Prozess gesehen werden müssen, zu dem die einzelnen Bildungsbereiche vom Kindergarten an ihren je spezifischen Beitrag leisten. Bildungs- und Qualifikationsziele, die in der Vergangenheit für die einzelnen Bereiche sowohl konzeptionell als auch in der Umsetzung sehr spezifisch und isoliert voneinander definiert wurden, bewegen sich dabei verstärkt aufeinander zu. Eine Überprüfung der Ziele und des Auftrags der einzelnen Bildungsbereiche und ihre teilweise Neuausrichtung auf die Anforderungen der jeweils nachfolgenden Bildungsstufe ist daher unerlässlich, um zu einer stärkeren funktionalen Abstimmung und Verzahnung der einzelnen Bildungsbereiche zu gelangen.

Zugleich ist in allen Bildungsbereichen zu berücksichtigen, dass das lebensweltliche und informelle Lernen wachsenden Einfluss auf den Kompetenzaufbau in den institutionalisierten Bereichen hat. Der Umstand, dass alle fünf nachfolgenden Bildungsbereiche gleichermaßen gefordert sind, die Vielfalt lebensweltlicher Bildung künftig produktiver zu nutzen und differenziert mit den eigenen Zielen zu verknüpfen, wird zusätzlich dazu beitragen, die historisch gewachsene Distanz zwischen den einzelnen Bildungsbereichen abzubauen.

1. Kindergarten

Die Herausforderung des Lernen Lernens und des lebenslangen Lernens rückt auch die frühe Lebensphase als Lernzeit und damit den Kindergarten als Lernort stärker als bisher ins Blickfeld. Spielend Lernen heißt die Forderung, nicht frühes Lernen im Sinne einer Vorverlagerung formellen Lernens. Für die in Teil II. beschriebenen kognitiven, personalen und sozialen Kompetenzen werden Voraussetzungen bereits im Vorschulalter gelegt. In dieser Phase entstehende Defizite müssen später durch aufwändige Fördermaßnahmen nachgeholt werden.

Der Kindergarten ist in Deutschland jedoch nur unzureichend auf diese Rolle als Bildungseinrichtung vorbereitet. Ein expliziter Bildungsauftrag für diesen Bereich existiert erst seit Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahre 1996, indem die Förderung der Entwicklung und der Erziehung zur Aufgabe der Jugendhilfe wurde und das Gesetz damit einen Bildungsauftrag formulierte. Bislang gibt es aber weder eine Definition dessen, was zum Beispiel unter einer "eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" zu verstehen sei, noch ein konsensfähiges Curriculum zur Erreichung dieses Ziels. Erste Ansätze in dieser Richtung ergeben sich aus dem vom Bundesfamilienministerium geförderten Projekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen".

Die Expertengruppe unterstreicht die Bedeutung dieses Aspekts auch im Hinblick auf die weiteren Themenschwerpunkte des Forum Bildung und sieht zugleich erheblichen Diskussionsbedarf

hinsichtlich der Konsequenzen (Forschungsressourcen, Curriculumentwicklung, Aus- und Weiterbildung des Personals).

2. Schule

Das allgemeinbildende Schulsystem steht unter der Herausforderung, die Voraussetzungen für ein breites Spektrum beruflicher Ausbildung zu schaffen, das von Kurzformen der Berufsausbildung bis hin zu einem erfolgreichen Hochschulstudium reicht. All diese ‚Abnehmersysteme‘ setzen ihrerseits mit dem Kriterium der Beschäftigungsfähigkeit auch die Bereitschaft und Fähigkeit der Absolventen zu lebenslangem Lernen voraus. Unstrittig ist jedoch, dass damit der Bildungsauftrag der Schule nicht vollständig umschrieben ist. Letztlich geht es um die vielseitige Entwicklung der jeweiligen Gesamtpersönlichkeit, um die Möglichkeit zur Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen zu sichern.

Die entsprechenden Lernprozesse beginnen lange vor dem Schuleintritt, erstrecken sich über die gesamte Schulzeit und enden nicht mit dem Erwerb eines Schulabschlusszeugnisses. Sie haben über weite Strecken kumulativen Charakter. Auch sind sie nicht auf Bildungsinstitutionen beschränkt, sondern sie vollziehen sich stets in einer Lebenswelt, in der verschiedene Lerngelegenheiten, Lernanreize und Lernansprüche einander ergänzen oder entgegenstehen.

Entsprechend der unter I.2 entwickelten Systematik muss der Erwerb der „Kompetenzen für morgen“ auf allen Schulstufen und in allen Schulfächern gefördert werden. So ist beispielsweise die primäre Aneignung der sog. „Kulturtechniken“ Lesen, Schreiben, Rechnen an den Grundschulen durchaus als reflexiver Erwerb *intelligenten Wissens* zu beschreiben, auch wenn diese Fertigkeiten erst durch die allmähliche Automatisierung zur Grundlage später stattfindender Lernprozesse werden können. Somit handelt sich bei den Kulturtechniken um Schlüsselqualifikationen *par excellence*, auf die zwar wiederum der Bildungsauftrag der Grundschule nicht reduziert werden kann, gegen die jedoch andere Bildungsziele nicht ausgespielt werden dürfen.

Beispiele für die Möglichkeit und Notwendigkeit, an den Schulen den Erwerb *anwendungsfähigen Wissens* mehr als bisher zu begünstigen, lassen sich neueren internationalen Schulleistungsvergleichen entnehmen. So sind deutsche Schülerinnen und Schüler z. B. bei ungewohnten mathematischen und naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen in der Sekundarstufe häufig weniger erfolgreich, als es ihre formal-operativen Fähigkeiten erwarten lassen. Obwohl bisher nur wenige entsprechende Belege für andere Bereiche schulischen Lernens vorliegen, kann vermutet werden, dass auch hier – neben dem Aufbau einer verlässlichen Wissensbasis – der Erwerb kontextsensitiver Anwendungskompetenzen stärker als bisher gefördert werden kann und muss.

Angesichts des hohen zeitlichen Stellenwerts der Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen, angesichts auch ihrer fundamentalen Bedeutung für daran anschließende Lernprozesse steht das *Lernen des Lernens* stets im Zentrum schulischer Arbeit, wenn auch oft nur implizit. Die Schule stellt dafür eine breite Erfahrungsbasis zur Verfügung und hat zugleich eine besondere Verantwortung für den Erfolg des Bemühens um den Erwerb dieser Kompetenz. Vieles spricht dafür, dass durch explizite Thematisierung von Lernerfahrungen, Lernerfolgen und Lernschwierigkeiten in vielfältigen unterrichtlichen Kontexten eine nachhaltige Optimierung der Lernstrategien der Betroffenen erzielt werden kann.

Im Hinblick auf die *methodischen Schlüsselkompetenzen* wurde unter I.2 darauf verwiesen, dass hohe intellektuelle Fähigkeiten diesem Begriff am besten entsprechen, vor allem in der Form vielfach einsetzbarer methodischer Kompetenzen. Genannt wurden u. a. drei Bereiche, die seit langem zum Kernauftrag der Schule gehören: schriftliche und mündliche mutter- (bzw. unterrichts-) sprachliche Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse und allgemeine mathematische Fähigkeiten. Vieles spricht dafür, mit dem Erwerb bestimmter Teilkompetenzen, soweit dieser bisher der Sekundarstufe vorbehalten war, bereits in den Grundschulen zu beginnen, etwa in der Fremdspracherziehung. Zweifellos wird das Gewicht der vierten oben genannten Schlüsselkompetenz – der Fähigkeit zum Umgang mit und der Beherrschung von elektronischen Medien – in Zukunft noch wachsen.

Dass es zu den wichtigsten Aufgaben der Schule zählt, Kindern und Jugendlichen im Zusammenwirken mit den Familien und dem übrigen sozialen Umfeld den Erwerb *sozialer Kompetenzen* zu ermöglichen, wurde ebenfalls unter I.2 bereits ausgeführt. Über die dort betonten didaktischen Aspekte hinaus sollten aber auch institutionelle Voraussetzungen für das Gelingen entsprechender Lernprozesse erwähnt werden. Schulen und die darin tätigen Lehrkräfte unterliegen nicht nur selber den Regeln sozialer Interaktion, deren Aneignung und Aufrechterhaltung ermöglicht werden soll, sondern sie sind ihrerseits auf Strategien gemeinsamen Problemlösens, arbeitsteiliges Lernen und die Vermeidung bzw. Lösung sozialer Konflikte angewiesen. Dies unterstreicht zugleich die Vorbildfunktion der Schulleitungen und Lehrkräfte und die Notwendigkeit, eine entsprechende Praxis konsequent einzuhalten und für die Schülerschaft nachvollziehbar darzustellen.

In engem Zusammenhang hiermit steht der Erwerb von *Wertorientierungen*, von dem zwar unbestritten ist, dass seine Förderung zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehört, der aber zugleich immer in der Gefahr steht, entweder zu einem Indoktrinationsprozess oder zu einer mit Toleranzgeboten verbrämten Desorientierung zu missraten. Die Verbindung einer lebendigen und anregenden Schul- und Unterrichtskultur, in der moralische Normen, kulturelle Werte und soziale Regeln geteilt werden und deren Einhaltung ggf. auch durchgesetzt wird, mit der Verpflichtung auf soziale Toleranz und rational-konstruktive Konfliktlösung ist dafür konstitutiv. Viele der entsprechenden Lernprozesse haben eine kognitiv vermittelte und vermittelbare Grundlage. Man hat zeigen können, dass in so geprägten Schulen und Lerngruppen auch das auf die Prinzipien der Demokratie bezogene – sowohl „intelligente“ als auch „anwendungsbezogene“ – Wissen besonders hoch entwickelt ist.

3. Berufliche Ausbildung

Durch die Veränderungen der Arbeitsprozesse sowie der Hierarchiestrukturen in den Betrieben, die Minimierung der Schnittstellen, Einführung der Teamarbeit und mehr Verantwortung für die Qualität und die Prozessabläufe sind die Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutlich gestiegen. Ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein, Denken in Prozessen, verbesserte kommunikative Fähigkeiten und die Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung sind Notwendigkeiten, die sich unter anderem aus diesen Veränderungen ergeben.

Die Ausbildung im dualen System muss sich den neuen Herausforderungen stellen und hat junge Menschen auf die veränderten Strukturen und Aufgaben vorzubereiten. Neben einer stetig zu verändernden Fachausbildung müssen die Ausbilder zunehmend auch darauf vorbereitet sein, früher

als selbstverständlich vorausgesetzte Schlüsselqualifikationen im Ausbildungsprozess selbst zu vermitteln. Dies erhöht zugleich die Anforderungen an die Qualifikation der Ausbilder.

In der Ausbildungsmethodik gibt es viele Ansätze zu neuen Lernwegen. Mit der klassischen 4-Stufen-Methode sind, weil sie auch oft falsch angewandt wurde, Nachahmer ausgebildet worden. Ausbilder als Moderatoren oder in der Rolle des Coach müssen es den Auszubildenden ermöglichen, Lösungswege selbst zu suchen und sich Wissen im Selbstlernverfahren eigenständig anzueignen. Die Ausbildung an komplexen Projekten und nicht nur an Detailaufgaben ermöglicht den Erwerb und die Umsetzung anwendungsfähigen Wissens.

Durch eine gemischte Altersstruktur der Mitarbeiter in den Unternehmen, den Umgang mit Kunden, betriebliche Teamarbeit und klare gesetzliche sowie tarifvertragliche Regelungen wird soziale Kompetenz in der betrieblichen Ausbildung nahezu „automatisch“ vermittelt. Der Lernprozess zu dem Bildungsziel kann zusätzlich durch Gruppenarbeit, Übernahme von Gemeinschaftsaufgaben und die Durchführung sozialer Projekte gefördert werden.

Der Erwerb von Werteorientierung allein reicht nicht aus. Die in der Gesellschaft akzeptierten Werte müssen auch dem jungen Menschen so vermittelt und in Vorbildfunktion vorgelebt werden, dass er sie selbst akzeptieren und leben kann.

Unternehmen können zu einem verbesserten Werteverständnis beitragen, indem sie den Aspekt „Unternehmen als sozialer Raum“ wieder stärker in den Vordergrund stellen.

4. Hochschule

Die Notwendigkeit, auch mit Hochschulbildung auf die sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelten vorzubereiten, zwingt dazu, deren Ziele vor diesem Hintergrund zu prüfen und neu zu vereinbaren. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass einzelne Bildungsinstitutionen bzw. einzelne Bildungsgänge künftig nicht mehr in der Lage sein werden, die Absolventen mit einem solchen Wissen auszustatten, das allein ein Leben lang trägt. Auch die Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen werden sich in Zukunft grundlegend verändern. Reines Fachwissen wird nur noch eine Säule der Qualifikation sein. Der Erwerb von

- Anwendungskompetenz,
- Lernkompetenz und
- Sozialkompetenz

wird im Verhältnis zur fachlichen Kompetenz deutlich an Bedeutung gewinnen.

Die Notwendigkeit der Überprüfung der Ziele von Hochschulbildung ergibt sich in erster Linie aus den bereits erfolgten und den künftigen Veränderungen im Hochschulbereich selbst, in der Arbeitswelt und hinsichtlich der Werte, Lebensstile und –ziele der Studierenden.

Veränderungen im Hochschulbereich meinen in erster Linie den Funktionswandel von Hochschulbildung, u.a. bedingt durch den Anstieg der Studierenden je Altersjahrgang und die veränderte gesellschaftliche Stellung von Hochschulabsolventen. Hochschulbildung, ursprünglich

primär auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit angelegt, erhält zunehmend die Funktion der Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaften (Employability) - auch wenn damit nicht gilt, dass die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit deshalb nicht mehr relevant ist. Im Gegenteil: *Entwicklung der Persönlichkeit durch Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten sollte die künftige Chiffre der Funktion von Hochschulbildung heißen.* Dementsprechend müssen die Ziele von Hochschulbildung, auch die von universitärer Bildung, in wesentlich stärkerem Maße als bislang die Veränderungen in der Arbeitswelt aufgreifen.

Die Veränderungen der Arbeitswelt bestehen insbesondere darin, dass Anzahl und Anteil der Arbeitsplätze für hochqualifizierte Absolventen des Bildungssystems weiter zunehmen. Komplexe Tätigkeiten, die einen breiten Überblick über mehrere Fachdisziplinen erfordern, gewinnen an Bedeutung. Das erfordert gleichzeitig ein stärkeres Arbeiten in Teams.

Dem stehen teilweise konträre Veränderungen der Verhaltensweisen und Werte der Jugend gegenüber. Einerseits verliert das traditionelle Karriereschema an Bedeutung, immaterielle Gesichtspunkte der Lebensqualität (z.B. Spaß) spielen eine zunehmende Rolle. Andererseits steht die zunehmende Unfähigkeit, konsensuell statt im Konflikt mit anderen Menschen zu leben (Tendenz zur Ego-Gesellschaft) im Widerspruch zu einer Arbeitswelt, in der Teamarbeit absolut dominieren wird und gleichzeitig im Widerspruch zu dem zunehmend eigenen Wunsch junger Erwachsener nach einem guten Team- und Betriebsklima.

Beschäftigungsfähigkeit erfordert auch kaum eine stärkere Spezialisierung, sondern den Erhalt der Breite des zu erwerbenden Wissens in den Grundlagen und Zusammenhängen bei gleichzeitig wesentlich stärkerer Befähigung zu praxisbezogener Anwendung und Verknüpfung.

Fachliche Kompetenzen von Hochschulabsolventen meinen das Verstehen grundlegender und systematischer Zusammenhänge in ihrer Disziplinarität und Interdisziplinarität sowie die Fähigkeit der praktischen Anwendung intelligenten Wissens.

Allerdings könnte intelligentes Wissen bei Reduktion auf wenige Fächer nur sehr bedingt erworben werden. Das Verstehen der vielgestaltiger werdenden Berufs- und Lebenswirklichkeit setzt mehr denn je vor allem komplexes Wissen aus unterschiedlichen Fächern, Fachdisziplinen voraus. Insofern muss Hochschulbildung gerade aufgrund der stärkeren Orientierung auf Berufsfähigkeit breit angelegt bleiben. Eine Verengung auf ausschließlich exemplarisches oder fachspezifisches Wissen würde letztlich auch Reduzierung der Berufsfähigkeit sowohl in der Wissenschaft als auch außerhalb der Hochschulen bedeuten.

Erwerb anwendungsfähigen Wissens erfordert vor allem die curriculare Einbindung von interdisziplinären Projekten und Praktika in sämtliche Studiengänge; die Vorbereitung, Moderation, Begleitung und Auswertung der Projektarbeiten und Praktikumsaufträge durch Hochschullehrer. In Antizipation einer Arbeitswelt, in der Absolventen sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen ihre im Studium und in anderen Lernbereichen erworbenen Kompetenzen auf ständig neue Situationen beziehen müssen, resultiert daraus die Notwendigkeit, die Studierenden auf Formen und Methoden des Anwendens vorzubereiten. Das meint vor allem die Befähigung, theoretisches Wissen auf unterschiedlichste praktische Erfordernisse zu transformieren.

Das wird u.a. möglich über curricular in sämtliche Studiengänge (der Universitäten und Fachhochschulen) eingebundene Arbeiten in Projekten - Projekte, die von Studenten eigenständig bearbeitet, aber von Hochschullehrern begleitend moderiert werden müssen. Solche Projekte haben idealerweise interdisziplinären fachübergreifenden Charakter, d.h. erfordern Wissen, Kompetenzen aus mehreren Fächern.

Anwendungsbezug wird auch mit der gezielten Nutzung von Praktika erreicht. Gegenwärtig werden die Potenziale der Praktika nur bedingt ausgeschöpft, weil sie curricular nur teilweise fest eingebunden sind, Gegenstand und Ablauf damit eher zufälligen Charakter haben. Effiziente Praktika benötigen klare Ziel- und Aufgabenstellungen sowie Auswertungen an den Hochschulen. Nur dann wird es möglich, praktische Erfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu systematisieren, einzuordnen und gleichzeitig die Notwendigkeit theoriegeleiteten Wissens für praktische Anwendungsfälle zu demonstrieren.

Ziel von Hochschulbildung zur Ausrichtung auf Beschäftigungsfähigkeit ist auch die Befähigung zu lebenslangem Lernen durch Kompetenzen der eigenständigen Wissensgenerierung, -aneignung und -anwendung. Studium als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen mit dem Ziel der Entwicklung von Lernkompetenzen erfordert insbesondere die Dominanz problemorientierter vor fachorientierter Ausrichtung, die Berücksichtigung der außeruniversitären lebensweltlichen Erfahrungen im Studium, Modularisierung der Studiengänge in einzeln abrufbare und zertifizierbare Einheiten, flexible Zugangsregelungen und Abschlussmöglichkeiten bei Aufhebung einerseits der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direkt- und Fernstudium und andererseits deutlicher Verschiebung der Gewichtung zugunsten von wissenschaftlicher Weiterbildung.

Beschäftigungsfähigkeit erfordert die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) durch Hochschulbildung. Traditionelle, aber auch mediengestützte individualisierte Lern- und Vermittlungsformen sind dazu nur bedingt geeignet. Vielmehr sind auch dafür mehr Projektarbeiten verbesserter Qualität (moderiert durch Hochschullehrer, interdisziplinär, stark anwendungsbezogen) notwendig.

Insgesamt erfordert dies

- breite Akzeptanz einer veränderten Funktion und veränderter Ziele von Hochschulbildung in den Hochschulen selbst,
- Modernisierung der Studiengangskonzepte, Studienordnungen, Curricula vor dem Hintergrund der veränderten Funktion von Hochschulbildung,
- qualifizierte obligatorische hochschuldidaktische Weiterbildungen für Hochschullehrer,
- engere Vernetzung der Hochschulen mit der Wirtschaft bzw. Institutionen außerhalb der Hochschulen,
- eine darauf bezogene Berufs- und Studienberatung sowie
- Prüfung der Hochschulvorbereitung.

5. Weiterbildung

Bildung ist mehr denn je als lebenslanger Prozess zu verstehen, der nicht mit der Jugendphase abgeschlossen ist. Daraus lassen sich folgende zentrale Schlussfolgerungen für den Bereich der Weiterbildung ziehen:

1. Umfassendes Bildungsverständnis

Auch für den Bereich der Weiterbildung ist ein umfassendes Bildungsverständnis einzufordern, das die genannten drei Dimensionen – Entfaltung der Persönlichkeit, Zugang zum Arbeitsmarkt und die Befähigung zur aktiven Teilhabe an Gesellschaft – integriert. Auf der einen Seite ist die tradierte Differenzierung zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung in vielen Teilbereichen nicht mehr tragfähig, zumindest nehmen die Überschneidungen zu. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass die – unbestrittene – Bedeutung von lebenslangem Lernen für die Wirtschaft die aktuelle Diskussion dominiert und zu einer funktionalistischen Engführung der Diskussion führt. Demgegenüber muss ein integratives Bildungskonzept auch Bildungsziele für den privaten Lebensbereich umfassen, für dessen Ausgestaltung angesichts der Tendenzen zur Pluralisierung bzw. Individualisierung von Lebensstilen und Lebenslagen vielfältiges neues Orientierungs- und Reflexionswissen erforderlich ist. Schließlich sind unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Demokratie und Gemeinwohl Stellenwert und didaktische Konzepte zur attraktiven Ausgestaltung politischer Bildung neu auszuloten.

2. Selbststeuerung von Lernprozessen als neues Leitbild

Als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel gewinnt die Selbststeuerung der Lernenden als neues Leitbild für die Weiterbildung an Bedeutung. Dafür werden anthropologische, lerntheoretische sowie gesellschaftspolitische Begründungen angeführt. Die Selbststeuerung kann zunächst als Selbstmanagement interpretiert werden in dem Sinne, dass das Individuum die Initiative ergreift, um Ziele, Inhalte, Orte und Evaluationsstrategien von Lernprozessen aktiv zu gestalten. Dies setzt ein positives Selbstkonzept, elaborierte Strategien des Umgangs mit Wissen und eine hohe, auch intrinsische Motivation voraus. Weiter bezieht sich die Debatte um die Selbststeuerung von Lernprozessen auf die didaktische Ebene. Um Selbststeuerung innerhalb der konkreten Lernsituationen zu intensivieren, ist eine neue Lehr- und Lernkultur erforderlich, die die Subjektperspektive anstelle der Angebotsperspektive bzw. die Aneignungs- anstelle der Vermittlungsperspektive in den Vordergrund rückt. Neben den formalisierten Lernmöglichkeiten, die innerhalb der Erwachsenenbildung in den letzten dreißig Jahren im Mittelpunkt der Diskussion standen, wird im Zuge der Diskussion um lebenslanges Lernen den non-formalen bzw. informellen Lernkontexten im Sinne eines dritten Verständnisses bzw. einer dritten Dimension der Selbststeuerung größere Aufmerksamkeit gewidmet.

3. Gestaltung von Rahmenbedingungen für eine Weiterbildung für alle

Wenn davon auszugehen ist, dass der Ressource Wissen sowohl für die Entwicklung von Individuen als auch der Gesellschaft zukünftig eine zentrale Bedeutung zukommen wird und wenn es nicht bei der bloßen Proklamation des Leitbildes der Selbststeuerung bleiben soll, dann ist es unter dem Gesichtspunkt von Chancengleichheit von zentraler Bedeutung, Rahmenbedingungen für die Inanspruchnahme von Weiterbildung zu schaffen, die eine Spaltung der Gesellschaft in solche, die über einen unproblematischen Zugang zu Wissen verfügen, und solche, für die dies nicht gilt, zu vermeiden.

Um dies zu gewährleisten, ist ein Mindestmaß an öffentlicher Verantwortung für diesen Bildungsbereich auf der Basis der Trägerpluralität unverzichtbar, die keineswegs mit einer

Verstaatlichung gleichzusetzen ist. Dazu gehören die Bereitstellung einer Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten, eine sozialverträgliche Gestaltung der Gebühren, die Sicherstellung zeitlicher Ressourcen, die Professionalität des Personals, der Aufbau unterstützender Strukturen der Information, Beratung und Qualitätssicherung sowie die Unterstützung der Kooperation und Koordination der beteiligten Akteure.

Anhang

Franz E. Weinert

Lernen des Lernens

1. Das Lernen zu lernen ist zur Zeit eines der am häufigsten genannten und geforderten Ziele der schulischen, universitären und berufspraktischen Bildung. Die Forderung ist verständlich, denn die Dynamik der wissenschaftlich-technischen, der beruflichen und der gesellschaftlichen Veränderungen ist so groß, dass traditionelle Bildungs-Vorrats-Modelle desolat geworden sind und durch Bildungs-Erneuerungs-Modelle ersetzt werden müssen. Das bedeutet nichts anderes, als dass die jetzt heranwachsende Generation im Verlauf ihres Lebens - ggf. sogar mehrfach - erlernen muss, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt an neuem Wissen und veränderten Kompetenzen benötigen wird. Lebenslanges Lernen ist deshalb nicht nur ein inflationär gebrauchtes Schlagwort, sondern schon heute eine zwingende Notwendigkeit. Voraussetzung des lebenslangen Lernens ist es jedoch, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Lernen erlernt haben oder erlernen.
2. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass alle Welt vom Lernen Lernen spricht, - ohne in der Regel zu wissen, was mit diesem Begriff gemeint ist oder gemeint sein könnte und wie Lernen Lernen praktisch realisiert werden kann
3. Was versteht man unter Lernen Lernen - oder genauer: Was sollte man unter Lernen Lernen verstehen?
 - a. Versteht man unter Lernen Lernen, dass durch beliebige vorausgehende Lern- und/oder Denkvorgänge nachfolgende Lernprozesse in signifikanter Weise begünstigt oder gefördert werden, so kann diese Erwartung wissenschaftlich als falsifiziert gelten, denn die funktionalen Wirkungen der unterstellten kognitiven Transfermechanismen sind marginal.
 - b. Versteht man unter Lernen Lernen den systematischen Erwerb eines Systems allgemeiner Lern- und Denkstrategien, so ist eine solche spezifische Förderung zwar möglich, doch ist der praktische Nutzen für die Optimierung späterer selbstgesteuerter Lernvorgänge in der Regel geringer als erwartet wird und als manche Sachbuch-Autoren fälschlicherweise suggerieren. Theoretisch gilt nämlich: Je allgemeiner eine Regel oder Strategie ist, d.h. in je mehr unterschiedlichen Situationen sie mit Gewinn angewandt werden kann, desto geringer ist ihr Beitrag zur Lösung inhaltlich anspruchsvoller Lernaufgaben.
 - c. Versteht man unter Lernen Lernen nicht nur den Erwerb einiger allgemeiner Strategien der Handlungsplanung, der Informationsbeschaffung, der Lernsteuerung, der Fortschrittsdiagnose und der laufenden Ergebnisbewertung, sondern auch und vor allem den Erwerb spezifischer Lernstrategien, die in enger Verbindung mit dem Lernen inhaltlichen Wissens aufgebaut, bewusst gemacht, eingeübt und genutzt werden, so ist damit eine effektive Förderung der persönlichen Lernkompetenzen verbunden.

Die systematische Verbesserung des Lernens durch vorausgehendes Lernen Lernen erfolgt also dann am wirkungsvollsten, wenn der Aufbau persönlicher Lernkompetenzen im Zusammenhang mit dem Erwerb domänenspezifischen Wissens und Könnens erfolgt.

4. Schon Vorschulkinder entwickeln die Fähigkeit zur Introspektion; sie bauen sich langsam ihr physikalisches, biologisches, soziales und vor allem psychologisches Weltbild auf, das lange Zeit aparte Mischungen zwischen Phantasie und Realität erkennen lässt; sie haben zunehmend mehr autobiografische Erinnerungen; und sie erwerben erste metakognitive Kompetenzen, also Wissen über eigenes Wissen, über vorhandene und fehlende Kompetenzen und bauen damit ein häufig viel zu optimistisches Selbstbild auf. Damit sind die mentalen Voraussetzungen gegeben, um nicht nur zu lernen, sondern Erfahrungen über das eigene Lernen zu verarbeiten und damit Vorformen des Lernen Lernens zu entwickeln. Dieser naturwüchsige Erwerb erster Lernkompetenzen in der frühen Kindheit setzt sich unter dem Einfluss der Schule verstärkt fort. Kulturvergleichende Studien belegen die Bedeutung schulischer Erfahrungen für die metakognitive Entwicklung. Kinder und Jugendliche beobachten im Klassenzimmer sich und andere Schüler beim Lernen, registrieren damit verbundene Erfolge und Misserfolge, nehmen die Reaktionen und Bewertungen des Lehrers wahr, so dass Lernen zu einer expliziten Sequenz zunehmend angereicherter Erfahrungen wird. Trotzdem bleiben die Ergebnisse bei der Entwicklung persönlicher Lernkompetenz defizitär, so dass selbst viele Studenten darunter leiden und darüber klagen, nicht richtig lernen zu können. Soll dieser Mangel überwunden werden, so muss Lernen in Schulen nicht nur - wie bisher - zum Mittel, sondern auch zum Gegenstand des Unterrichts werden. Das heißt aber nichts anderes, als eine psychologisch-didaktische Revolution zu fordern (Nuthall, 1999).
5. Die zentrale psychologische Komponente des Lernen Lernens ist der Aufbau metakognitiver Kompetenzen. Darunter versteht man den Erwerb von Wissen über die allgemeinen Regelmäßigkeiten des Lernens und des Gedächtnisses, über nahe liegende Fehler und Missverständnisse bei bewussten und unbewussten Lernprozessen, über verschiedene Lernstrategien zur Erreichung unterschiedlicher Ziele, über variable Schwierigkeitsgrade und Anforderungsspezifika von Aufgaben, über eigene kognitive Stärken und Schwächen, sowie den Erwerb automatisierten metakognitiven Könnens zur Kontrolle und Steuerung eigener Lernprozesse (Schneider & Pressley, 1997). Metakompetenzen können zum Teil gelehrt und zum Teil trainiert werden, erfordern aber im Prinzip eine Einbettung in vielfältige inhaltliche Lerngebiete, so dass sie auf verschiedenen Allgemeinheitsebenen verfügbar sind.

Metakompetenzen	
(1) Deklaratives (explizites und aussprechbares) Wissen <ul style="list-style-type: none"> • über eigene Fähigkeiten und eigenes Wissen • über verfügbare Strategien • über eigene Fähigkeits-, Wissens- und Strategiedefizite • über unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten • über verfügbare Strategien und Zuordnung zu Aufgaben 	(2) Prozedurales (automatisiertes) Wissen/Können <ul style="list-style-type: none"> • Planungskompetenzen • Prognostische und retrospektive Einschätzung eigener Leistungen • Überwachung des Lernverhaltens • Korrigieren • Selbstevaluieren

6. Wie können Schulen diese neue Bildungsaufgabe des Lernen Lernens bewältigen? Um es vorab noch einmal zu betonen: Das menschliche Gedächtnis ist kein Muskel, den man trainieren kann; Lernen Lernen ist weder mit dem Einprägen eines Gedichtes noch mit dem Erwerb naturwissenschaftlichen Wissens vergleichbar. Lernen Lernen kann weder durch die Vermittlung allgemeiner Prinzipien und Regeln noch durch Hinweise auf verschiedene Lerntechniken (z.B. die Verwendung von Eselsbrücken) gelernt werden. So hat sich z.B. experimentell gezeigt, dass Unterstreichen zwar eine förderliche Technik beim Lernen aus Texten ist; Unterstreichungsübungen führen aber dazu, dass sich die Lernenden statt auf den Inhalt des Textes bevorzugt auf das Unterstreichen konzentrieren, was zu einem Abfall der Leistung führt. Die fruchtbare Wirkung des Unterstreichens ergibt sich nur, wenn man den zu lernenden Inhalt versteht und zu gleicher Zeit automatisiert "weiß", dass Unterstreichen ein nützliches Hilfsmittel ist. Sollte also – wie in den USA gelegentlich empfohlen – ein eigenes Unterrichtsfach "Lernen und Denken" eingeführt werden? Dieser Vorschlag erscheint völlig verfehlt. Notwendig ist vielmehr, und das von der ersten Grundschulklasse an bis zur universitären Ebene, dass nach jeder größeren Lehr-Lerneinheit expliziert, analysiert und überlegt wird, wie verschiedene Schüler gelernt haben, welche Erfahrungen damit gemacht wurden und wie man zweckmäßigerweise hätte lernen sollen. Der amerikanische Kognitionspsychologe Mayer (1989) hat aus den vorliegenden Untersuchungen zum Lernen Lernen unter schulischen Bedingungen folgende didaktische Schlussfolgerungen gezogen:

- Versuche, viele spezielle methodische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und nicht eine allgemeine Kompetenz des Lernens und des Lernen Lernens;
- Konzentriere dich dabei stärker auf die Lernprozesse als auf die Lernergebnisse;
- Vermittle Strategien und Metastrategien des Lernens nicht in Form separater Kurse über Lernen Lernen, sondern bei der Erarbeitung wichtiger Lerninhalte.

7. So gehandhabt, können Lernen Lernen und Lernen Lehren künftig zu einer ebenso wichtigen wie realisierbaren Bildungsaufgabe unseres gesamten Schulsystems werden. Der Erwerb persönlicher Lernexpertise, effektiver Lernstrategien und selbständiger Lernkontrolle erfordert den Aufbau eines eigenen Kompetenzbereichs mit spezifischen intelligenten Wissensbeständen, vorgebahnten situierten Transferprozessen und automatisiertem Können (Weinert & Schrader, 1997).

8. Zusammenfassung:

Erwerb des Lernen Lernens (Lernkompetenz) erfordert

- Expertise über das eigene Lernen
- wird begünstigt durch lateralen Lerntransfer
- gefördert durch Bewusstmachen eigener und fremder Lernerfahrungen;
- Erprobung und Automatisierung wirksamer Lernstrategien im Kontext unterschiedlicher Lerninhalte;
- Übungen in der Planung, Steuerung, Überwachung und Beurteilung eigener Lernvorgänge (unter Anleitung)

Literatur:

Mayer, R.E. (1989). Teaching for thinking: Research on the teachability of thinking skills. In I.S. Cohen (Ed.), The G. Stanley Hall Lecture Series (Vol. 9, pp. 137-164). Washington, DC: American Psychological Association.

Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(3), 139-256.

Schneider, W., & Pressley, M. (1997). Memory development between two and twenty (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Weinert, F.E. & Schrader, F.W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F.E. Weinert & H. Mandl (Eds.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (Vol. 4, pp. 295-335). Göttingen: Hogrefe.

Ingo Richter

Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen

1. These

Kompetenzen werden von jungen Menschen nicht nur in Einrichtungen erworben, deren primärer Zweck eben dieser Kompetenzerwerb ist (insbesondere Schule und Hochschule), sondern auch in der sozialen Umwelt, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen (Lebenswelt). Zu dieser Lebenswelt gehören wiederum sowohl die Einrichtungen des primären Kompetenzerwerbs (s.o.) sowie die Gemeinschaften, Einrichtungen und Veranstaltungen, die zwar nicht in erster Linie dem Kompetenzerwerb junger Menschen dienen, die aber (sekundär) auch diesen Zweck verfolgen (z.B. die Familie, der Betrieb oder die Medien). Da Kinder und Jugendliche in diesen Zusammenhängen leben und aufwachsen, bilden sie in ihrer Gesamtheit, und zwar unabhängig vom primären und sekundären Kompetenzerwerbszweck die Lebenswelt der jungen Menschen, in der sie in je unterschiedlicher Weise unterschiedliche Kompetenzen erwerben.

2. Kompetenzen

In Kapitel II.2 werden diejenigen Kompetenzen benannt, die Kinder und Jugendliche in Zukunft benötigen. Sie wurden dort vornehmlich im Hinblick auf formelle Bildungsinstitutionen benannt. Sie gelten aber für alle Orte der Bildung.

Nimmt man die Gesamtheit des Kompetenzerwerbs in den Blick, so lassen sich verschiedene Bereiche identifizieren und beispielhaft illustrieren, die die volle Breite und die große Bedeutung des Kompetenzerwerbs an allen Orten zeigen:

1. im kognitiven Bereich, z.B. beim sprachlichen Code-Switching,
2. im psychischen Bereich, z.B. bei der Bewältigung von Unglück durch Mitleid, Trauer und Tapferkeit,
3. im körperlichen Bereich, z.B. im Umgang mit Gesundheitsrisiken,
4. im sozialen Bereich, z.B. bei der Konsensbildung und Konfliktaustragung,
5. im kommunikativen Bereich, z.B. bei der Informationssuche und -verarbeitung,
6. im sexuellen Bereich, z.B. beim Erleben und Einüben partnerschaftlicher Verhaltensweisen,
7. im kreativen Bereich, z.B. bei der aktiven und passiven Aneignung von Musik jeder Art,
8. im betrieblichen Bereich, z.B. bei der Teamarbeit,
9. im technologischen Bereich, z.B. bei der Erhaltung der Funktionsfähigkeit von Geräten durch Reparaturen,
10. im politischen Bereich, z.B. beim Umgang mit politischer radikaler Abweichung.

3. Voraussetzungen und Orte des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen

Die wichtigsten Orte des Kompetenzerwerbs außerhalb der Bildungsinstitutionen sind schnell aufgezählt und gruppiert:

- der familiäre Lebensraum,
- die medial vermittelte Information und Kommunikation (Telefon, Internet, Presse und Literatur, Radio und Fernseher, Tonträger u.a.m.),
- Nachbarschaft, Peers, Freizeitgruppen u.a.m. (unmittelbares soziales Umfeld) sowie
- die organisierten Gemeinschaften (Religionsgemeinschaften, Parteien und Verbände, Einrichtungen der Jugendhilfe u.a.m.),
- die Betriebe und die sonstigen Arbeitsstätten.

Eigentlich müsste man nach dem oben Gesagten (Nr. 1) auch die Lebenswelten der Bildungsinstitutionen hinzuzählen, z.B. die informellen schulischen Beziehungen, die Hausaufgabengemeinschaften, die Hobbygruppen, den Schulsport u.a.m. Die Gruppierung kann nicht trennscharf sein; sie soll nur die Unterschiedlichkeit der Lebenswelten junger Menschen verdeutlichen.

3.1 Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs

Unter welchen Voraussetzungen lassen sich diese Orte als Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen begreifen, die den Kompetenzerwerb im Sinn der genannten Ziele (s.o., Nr. 2) ermöglichen?

3.1.1 Gelegenheitsstrukturen (Settings)

Da weder die Familie noch der Betrieb, weder das Fernsehen noch der Fußballclub als zweckgerichtete Bildungsinstitution definiert bzw. umdefiniert werden können, kommt es darauf an, sie als Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs zu begreifen. Hierfür müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein:

- Bildungsbewusstsein: Wir müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sich in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ständig Kompetenzen entwickeln, verändern und auflösen, und zwar auch und gerade, wenn es eigentlich gar nicht um „Bildung“ geht, z.B. in der Disco oder im Fußballclub.
- Bildungsförderung: Die „Pädagogisierung“ der informellen Bildungsorte ist der Tod des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt. Kinder und Jugendliche haben ein feines Gespür dafür, wann die Erwachsenen ihre Lebenswelten zum Zwecke der Bildung umfunktionieren, z.B. in der „Anti-Drogen-Disco“ oder beim „Rock gegen Rechts“. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen kann nur dann als Gelegenheitsstruktur des Kompetenzerwerbs begriffen werden, wenn die jungen Menschen sie als solche begreifen können.
- Bildungserfolge: Der Kompetenzerwerb an Orten informeller Bildung muss sichtbar werden. X spricht viel besser englisch seit sie Fan der Y-Gruppe ist; Z piesackt seinen kleinen Bruder nicht mehr seit er bei den „Young Lions“ kickt.

Wenn „alles bildet“ (Hartmut v. Hentig), dann können alle Lebenswelten Orte informeller Bildung sein.

3.1.2 Selbst-Bildung

An informellen Orten der Bildung gibt es keinen Lehrplan, keine Lehrpersonen, weder Didaktik noch Methodik; das Subjekt bildet sich selbst, - oder eben nicht. Wie wird Selbst-Bildung an solchen Orten möglich?

- Selbsterkenntnis: Fußballfelder und Keller-Discos dienen dem sportlichen Spiel bzw. der Geselligkeit und Beziehungsentwicklung; Kinder und Jugendliche wollen dort spielen und tanzen, und niemand sollte sie daran hindern; sie gehen nicht dorthin, um sich zu bilden. Da sie jedoch in ihren Lebenswelten auch Kompetenzen erwerben, ist der erste Schritt zur Selbst-Bildung in den Lebenswelten die Erkenntnis, dass Lebenswelten auch Bildungswelten sind.
- Akzeptanz und Motivation: In den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen herrscht häufig ein geradezu „bildungsfeindliches Klima“, u.a. weil die Bildungsinstitutionen zu viel Zeit der Kinder und Jugendlichen in Anspruch nehmen, weil sich die Kinder und Jugendlichen dort als fremdbestimmt erleben und weil die Lebenswelten demgegenüber als „Reich der Freiheit und Selbstbestimmung“ erscheinen. Deshalb gilt es, die Tatsache des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch zu akzeptieren, gegebenenfalls sogar als Motiv zu begreifen.
- Aufbau und Integration: Lernen ist eine Aufbau- und Verknüpfungsleistung, d.h. Kompetenzen werden auf der Grundlage erworbener Kompetenzen weiter entwickelt und aus verschiedenen Bereichen zusammengesetzt. Dies gilt für geplante und institutionalisierte Lernprozesse; für das Lernen in Lebenswelten ist es geradezu konstitutiv.

Die verschiedenen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen bieten unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb der verschiedenen Kompetenzen (s. Abschnitt 2) durch Selbst-Bildung.

3.1.3 Wertbildung

Es ist so viel vom „Verfall der Werte“ die Rede, und es wird dementsprechend mehr Werteerziehung in Familie und Schule gefordert. Gemeint ist vermutlich die Moralerziehung, die Vermittlung von Tugenden und die Befolgung moralischer Verhaltensregelungen. Die Forschung zeigt, dass sowohl der inter- wie der intragenerationelle Wertetransfer ungebrochen stark ist, d.h. die Kinder und Jugendlichen erwerben von der Elterngeneration sowie von Geschwistern und Peers durchaus eine Kenntnis der Werte und ihrer Ordnungen. Es ist einfach unzutreffend anzunehmen, dass die jugendlichen Einbrecherbanden nicht wüssten, dass Diebstahl verboten und strafbar ist. Man kann auch davon ausgehen, dass rechtsradikale Jugendgruppen durchaus wissen, dass der Hitlergruß verboten ist; aber diese Verbote tragen sogar noch zum Reiz rechtsradikalen Verhaltens mit bei. Viele Kinder und Jugendliche halten sich jedoch offensichtlich nicht an tradierte Wertordnungen, sondern handeln im Rahmen anderer Wertordnungen. Wir müssen also wohl davon ausgehen, dass die Vermittlung von Tugenden und die Moralerziehung nicht mehr wirksam sind und dass die Gratifikations- und Sanktionssysteme ebenfalls wenig bewirken. Die Ursachen für die „Umwertung der Werte“ liegen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und der Erwachsenen. Kinder und

Jugendliche erleben eine andere Wertordnung als diejenige, die Elternhaus und Schule vermitteln; sie sind mit der „Doppelmoral“ der Gesellschaft großgeworden. So steht z.B. die Tugend der Sparsamkeit im deutlichen Gegensatz zum vorherrschenden Konsum- und Kreditverhalten. Alle Jugendlichen wissen, dass die Videotheken in den ihnen nicht zugänglichen Teilen voll von gewaltverherrlichenden und pornographischen Videos sind, und viele Jugendliche machen sie sich zugänglich. Das durch Gewinnorientierung und Rationalität geprägte betriebswirtschaftliche Denkmodell hält Einzug in Bereiche öffentlichen Handelns, in denen gleichzeitig Idealismus, Selbstlosigkeit, Engagement und Partizipation „gepredigt“ werden. Wenn 80 Prozent der Jugendlichen in der vorletzten Shellstudie sagen, das Volk würde von den Politikern häufig belogen, steht dies im deutlichen Widerspruch zum Anspruch auf Glaubwürdigkeit, die die Politik erhebt. Nun gibt es Gründe für die Veränderungen im öffentlichen und privaten Verhalten, das die modernen westlichen Gesellschaften heute prägt, und es wäre illusorisch und verfehlt zu fordern, dass sich zunächst die Welt ändern müsse, bevor Werteerziehung möglich ist. Werteerziehung in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen wird nur möglich sein, wenn in den Lebenswelten selbst ein Bewusstsein für die Werte und ihre Geltung, ihre Bedeutung, ihre Widersprüche und ihre Grenzen entsteht und wenn dies als Bildung thematisiert wird.

3.2 Orte des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen

3.2.1 Die Familie ist immer wieder als die „Keimzelle der Gesellschaft“ bezeichnet worden, als der Ort, an dem die Kinder aufwachsen und Lebenskompetenzen erwerben; doch die Familie darf in dieser Beziehung auch nicht überschätzt und überfordert werden. Sie bildet für kleine Kinder selbstverständlich die Gelegenheitsstruktur für den Erwerb der Kompetenzen, die für die individuelle Lebensbewältigung unerlässlich sind; sie ist das Zentrum des alltäglichen Lebens kleiner Kinder. Die Kompetenz zur individuellen Lebensbewältigung wird in der Familie umso erfolgreicher sein, je mehr die Familie die Selbst-Bildung der kleinen Kinder fördert, und insbesondere für die Integration der verschiedenen Kompetenzen sorgt. Die Bewegung zum „home-schooling“ überschätzt jedoch die Leistungsfähigkeit der meisten Familien, wenn sie die individuelle Entwicklung insgesamt in die Hände der Familie legen will. Familien sind auch nicht die „Schulen der Demokratie“, denn sie beruhen weder auf dem Prinzip der Gleichheit, noch auf dem Prinzip der Mehrheit; Familien lehren vielmehr das Leben in Gemeinschaften unter Bedingungen von Bindungen trotz Ungleichheit. Jedes Mitglied der Familie erwirbt eine eigene deutliche Identität, die weit über die Familie hinausgeht, und das Leben in jeder Familie zwingt zu einer Sozialität, die in allen Gemeinschaften gefragt ist. Das „soziale und kulturelle Kapital“, das - nach den Einsichten der letzten Jahrzehnte - für Bildung grundlegend ist, wird vor allem in der Familie angesammelt.

Familien im Sinne von Orten des Kompetenzerwerbs sind nicht nur die „vollständigen Familien“, sondern alle Formen des intergenerationellen Zusammenlebens, wenn sie die Merkmale von Nähe und Dauer aufweisen.

3.2.2 Die Medien werden zur Zeit einerseits verteufelt und andererseits überschätzt. Die „Verdummung der Massen“, die „Zerstörung der Gemeinschaften“ und die „Verrohung der Sitten“ werden ihnen angelastet. „Unbegrenzte Information“, „weltweite Kommunikation“ und eine „befreite Kreativität“ werden von ihnen erwartet. Es empfiehlt sich jedoch, genau hinzuschauen, ob und wie die Medien für den Erwerb welcher Lebenskompetenzen

Gelegenheitsstrukturen der Selbst-Bildung bieten. Es kommt vor allem darauf an, um welche Medien und um welche Kompetenzen es geht. Medien – so muss man zunächst nüchtern festhalten – sind heute selbstverständlicher Teil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen; wir können und dürfen nicht unterscheiden zwischen „natürlichen“ und „künstlichen“ Lebenswelten, zwischen „bildendenden“ und „bildungsfeindlichen“ Medien, zwischen „E und U“, zwischen den Medienwelten der Erwachsenen und der der Kinder und Jugendlichen. Die Medien besitzen in ihrer Vielfalt für die individuelle Kompetenzentwicklung geradezu ideale Voraussetzungen, wenn sie Prozesse der Selbst-Bildung gestatten, wenn sie insbesondere Kinder und Jugendliche zum Kompetenzerwerb aktivieren. Dem individuellen Kompetenzerwerb im Alltag dienen nicht die „Ratgeber“, sondern alle Medien, wenn sie von Kindern und Jugendlichen bewusst erlebt und genutzt werden. Es ist unzutreffend, dass die Medien gemeinschaftsfeindlich und vereinsamend wirken; sie bieten vielmehr Gelegenheitsstrukturen für Beziehungsentwicklung und Gemeinschaftsbildung. Es fällt uns freilich angesichts der Überwältigung durch die mediale Entwicklung schwer, das Bild einer medial geprägten Persönlichkeit an die Stelle des „faustischen Menschen“ zu setzen. Man darf allerdings nicht übersehen, dass die mediale Entwicklung die Gefahr neuer Chancenungleichheit mit sich bringt, und zwar weltweit.

- 3.2.3 Das unmittelbare soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen gewinnt mit zunehmendem Alter an Bedeutung für den Kompetenzerwerb, weil die Familien in ihrer Bedeutung mehr und mehr zurücktreten und gleichzeitig die informellen Beziehungsstrukturen an Bedeutung gewinnen. Nachbarschaftliche und freundschaftliche Beziehungen, die hier an erster Stelle zu nennen sind, haben sich freilich verändert, und zwar insbesondere durch die Medien, durch die Mobilität und durch das Kommunikations- und Konsumverhalten. Die klassische Peer-group-Forschung bildet das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen nicht mehr zutreffend ab. Die Beziehungen sind offener, flexibler und formloser geworden, - jedoch nicht weniger bedeutsam. Als Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs wirken sie freilich nur, wenn sie als „Gegenstruktur“ zur Familie und Schule akzeptiert werden, wenn jede Form der „Pädagogisierung“ vermieden wird, die „latente Bildungsfeindlichkeit“ solcher Strukturen jedoch abgebaut werden kann. Die individuelle Entwicklung zeigt sich in der Gestaltung des sozialen Umfeldes, das eine Vielzahl von Gelegenheiten für den Erwerb individueller Kompetenz zur Lebensbewältigung bietet; die eigentliche Bedeutung des sozialen Umfeldes liegt jedoch in der Herausbildung der Gemeinschaftsfähigkeit und der Entwicklung von Identität und Sozialität, denn im Unterschied zu Familie und Schule handelt es sich um frei gewählte und im Unterschied zu Vereinen und Verbänden um frei gestaltbare Gemeinschaften.
- 3.2.4 Zu nennen sind auch die organisierten Gemeinschaften; zwischen ihnen und dem sozialen Umfeld gibt es fließende Grenzen und die Jugendforschung zeigt seit Jahren eine Verschiebung von den formellen zu den informellen Gemeinschaften. Auch ähneln die organisierten Gemeinschaften in vielem den formellen Bildungsinstitutionen, und zwar insbesondere die Einrichtungen der Jugendhilfe mit ihren Beratungs-, Betreuungs- und Erziehungsfunktionen. Im Unterschied zu den anderen Orten des Kompetenzerwerbs gehören Bildung und Qualifikation bei diesen Gemeinschaften zum Zweck: die religiöse Bildung bei den Kirchen, die politische Bildung bei den Parteien, die sportliche Leistungsfähigkeit bei den Sportvereinen und allgemein die Lebensbewältigung in der Jugendhilfe. Dennoch bieten auch diese Gemeinschaften Gelegenheitsstrukturen zum Kompetenzerwerb jenseits des

Bildungszwecks: die Kirche durch das Gemeindeleben, die Parteien durch die politische Willensbildung, die Sportvereine durch das Vereinsleben und die Jugendhilfe durch den besonderen Charakter der jeweiligen Einrichtungen. Für den Kompetenzerwerb ist eben beides bedeutsam, der Gemeinschaftszweck „Bildung“ wie auch das Gemeinschaftsleben. An Gelegenheitsstrukturen für den Kompetenzerwerb mangelt es also in den organisierten Gemeinschaften nicht, möglicherweise aber an den Chancen zur Selbst-Bildung, denn der kollektive Geist der organisierten Gemeinschaften neigt zur „Überwältigung“ der Individualität der Mitglieder. Der individuellen Entwicklung messen die organisierten Gemeinschaften dennoch große Bedeutung zu; man denke nur an die „Initiationsriten“ - auch sind sie vielen Fragen der individuellen Lebensbewältigung näher als andere Orte der Bildung. Ähnlich wie das soziale Umfeld liegt das Schergewicht ihrer Bildungsbedeutsamkeit jedoch bei der Herausbildung der Gemeinschaftsfähigkeit, - von Identität und Sozialität.

- 3.2.5 Von besonderer Bedeutung sind schließlich die Betriebe und alle Formen des betriebsförmig organisierten Arbeitens, mag es sich dabei um das gelegentliche Jobben, um schulische Praktika um die betriebliche Berufsausbildung, um richtige Arbeitsverhältnisse oder um Maßnahmen der Arbeitsförderung handeln. Ähnlich wie in der Familie sind Jugendliche in den Betrieben in eine soziale Organisation eingebunden, im Unterschied zur Familie freiwillig. Diese Organisation wird durch formelle und informelle Regeln beherrscht, vom Tarfrecht bis zu den Trinksitten. Grundlegende Bedingungsfaktoren treten hier mit Ernstcharakter hervor, Arbeit und Leistung einerseits, Geltung und Macht andererseits. Trotz der grundsätzlichen Trennung von Arbeit und Leben und trotz der Arbeitsteilung im Betrieb behalten die Arbeitsstätten einen ganzheitlichen Charakter, auch wenn man heute vielleicht von Mc-Donald nicht so umfassend geprägt wird wie einst durch Krupp. In den Betrieben begegnet den Jugendlichen erstmals die von der Familie und dem sozialen Umfeld getrennte Welt der Erwachsenen und sie erfahren etwas vom Ernstcharakter der Arbeit einschließlich der hierfür aufgewandten Zeit. Die Bedeutung betriebswirtschaftlicher Erfahrung kann deshalb für den Kompetenzerwerb von Jugendlichen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, und zwar jenseits betrieblich organisierter formeller Lernprozesse.

4. Neuentdeckung und Förderung der informellen Orte der Bildung und Qualifikation

Die gegenwärtige Bildungsdiskussion ist immer noch ganz und gar auf die formellen Bildungsinstitutionen fixiert. Sie verlässt sich darauf, dass die Orte informeller Bildung auch weiterhin „funktionieren“; sie beklagt allenfalls den „Verfall der Familie“ in ihrer Erziehungsfunktion und warnt vor den „Gefahren der Medien“. In den Diskussionen um die Bildungsreformen wird nicht zur Kenntnis genommen, dass sich die Orte der informellen Bildung radikal verändern. Individualisierung und Pluralisierung gestalten die familialen Beziehungen um, und sie verändern die organisierten Gemeinschaften grundlegend, so dass der Ruf nach der „Wiederherstellung“ der Familie und die Beschwörung des politischen, kirchlichen und gewerkschaftlichen Engagements ungehört verhallen. In den Diskussionen um die Bildungsreform wird verkannt, dass Bildung und Qualifikation tendenziell aus den formellen Bildungsinstitutionen „auswandern“ und sich neue Orte suchen, z.B. in der New Economy, im Internet oder in den Szenen der Jugendkultur. Die Orte der informellen Bildung müssen also neu entdeckt, neu definiert, neu gestaltet und gefördert werden. Was muss geschehen, um den erforderlichen Wandel in der Bildungsreformdiskussion herbeizuführen?

4.1 Bewusstsein und Gestaltungswille

Ein Umdenken ist nötig. Wir müssen die Vorstellung einer zunehmenden Arbeitsteilung aufgeben, die die Bildung den Bildungsinstitutionen überlassen will, damit sich die Familien auf die Reproduktion, die Betriebe auf die Produktion und Dienstleistung, die Medien auf die Unterhaltung und die sozialen Gemeinschaften auf die Freizeitgestaltung konzentrieren können. Wir müssen uns von dem Anspruch einer totalen Professionalisierung verabschieden, die nur ausgebildete und geprüfte „Bildner“ zulassen will, neben den Lehrerinnen und Lehrern die Ausbilder, die Erwachsenenbildner, die Freizeitpädagogen, die Animateure, die Medienpädagogen usw.; der Begriff des „Ehrenamtes“ muss neu definiert werden. An den Orten der informellen Bildung muss das Prinzip „laissez-faire“ dem Willen zu einer bewussten Gestaltung der Gelegenheitsstrukturen zur Selbst-Bildung weichen.

4.2 Zeit

Wir müssen ein neues Verhältnis zum Zeit-Budget der Kinder und Jugendlichen gewinnen. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass zur täglich mehrstündigen Fernsehzeit eine tägliche mehrstündige Internetzeit hinzukommt. Allein dies verändert schon das Zeit-Budget. Auch für junge Menschen ist Zeit keine beliebig verfügbare Ressource mehr, mit der die Erwachsenen nach Gutdünken verfahren können. Die Zeitstruktur der formellen Bildungsinstitutionen muss neu durchdacht werden, und zwar sowohl in ihrer täglichen wie in ihrer biographischen Dimension. Wenn Bildung zum Teil aus den Bildungsinstitutionen „auswandert“, muss dies Folgen für den Stundenplan haben. Können wir uns zum Beispiel einer Halbierung der Wochenstundenzahl in der Schule vorstellen? – Eine Sequenzialisierung der Lebensbildungszeit? – Umgekehrt müssen wir die Bildungszeit in den informellen Bildungsorten überhaupt erst als Bildungszeit wahrnehmen und anerkennen. Gibt es nicht ungenutzte Zeitreserven für die Bildung, z.B. im Nachhilfeunterricht oder bei den Zeiten des Mobilseins?

4.3 Hilfe

Wenn sich ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass die Orte informeller Bildung neu entdeckt und bewusst gestaltet werden müssen, dann bieten sich vielfältige Formen der Hilfe an, insbesondere Beratungssysteme, Netzbildung, mediale Unterstützung, Modellentwicklung, Dokumentation und Dissemination u.a.m. Schließlich muss im Rahmen der Neuorientierung der Bildungsfinanzierung, z.B. im Rahmen eines Gutscheinsystems, auch über die Finanzierung der informellen Bildungsorte nachgedacht werden.

4.4 Anerkennung

Orte informeller Bildung dürfen nicht in das System der formellen Bildungsinstitutionen eingefügt werden. Eigentlich versteht sich das zwar von selbst – man denke nur an die Familie oder die Medien –; dennoch gab und gibt es Forderungen nach einer „Formalisierung informeller Bildung“, z.B. in der politischen und kulturellen Bildung. Die Bedeutung der Informalität von Bildungsprozessen schließt jedoch ihre öffentliche Anerkennung nicht aus. Bildung sollte zum Image der Orte informeller Bildung gehören, und in den Bildungsbiographien sollten die Orte informeller Bildung nicht verschwiegen, sondern vielmehr deutlich bezeichnet werden. Unter besonderen Bedingungen könnte man auch an Zertifizierungen und Akkreditierungen denken.

Rainer Lehmann

Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz in Schule und Unterricht

Das Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz ist einer der Brennpunkte in den gegenwärtigen Kontroversen um die Qualität des deutschen Bildungswesens und um die Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung. Zugespitzt formuliert stehen sich zwei Positionen gegenüber:

- Die erste Position: Schulisch entwickelte Fachkompetenz, verstanden als der Inbegriff bestimmter disziplinärer Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt nur einen schmalen Ausschnitt möglicher Grundlagen erfolgreichen Handelns dar. Sie veraltet rasch infolge des exponentiellen Wachstums verfügbarer Informationen und wissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie kann deshalb die ihr zugeordnete Rolle einer lebenslang wirksamen Grundlage erfolgreicher Entfaltung und Bewährung des individuellen Handlungs- und Reflexionspotenzials nicht dauerhaft erfüllen. Daher hat die Schule die Aufgabe, die Entwicklung allgemeiner, fächerübergreifender, interdisziplinärer und transferfähiger Kompetenzen zu fördern. Hierzu gehört das Konzept einer generalisierten Methodenkompetenz ebenso wie die Leitbegriffe „Problemlösefähigkeit“ und „Kreativität“.
- Die Gegenposition: Eine *generelle* Methodenkompetenz, eine *allgemeine* Problemlösefähigkeit oder Kreativität *an sich* sind nur bedingt sinnvolle Ziele schulischer und unterrichtlicher Arbeit, und zwar aus zwei Gründen. Sie können – wenn überhaupt – nur in der Auseinandersetzung mit konkreten, nicht notwendig disziplinär beschränkten Inhalten erprobt, entfaltet und gefördert werden, so wie sie sich prinzipiell nur in konkreten Kontexten manifestieren können. Dabei spielen inhaltliche Gemeinsamkeiten zwischen dem Kontext des Erwerbs und dem Kontext der Bewährung eine entscheidende Rolle. Deshalb gilt es, Methodenkompetenz, Problemlösefähigkeit und Kreativität an ausgewählten geeigneten Gegenständen *exemplarisch* zu entfalten.

Im Folgenden sollen einige Aspekte der Fach- und Methodenkompetenz im schulischen und unterrichtlichen Bereich aus der Perspektive beleuchtet werden, wie man ihr Vorhandensein überprüfen kann und welche Einsichten sich daraus für die Bestimmung ihres Verhältnisses ergeben. Dabei wird zwischen dem Primarschulbereich und dem Sekundarschulbereich nicht prinzipiell, wohl aber graduell unterschieden. Solche Unterschiede ergeben sich, aus der Sicht der Grundschule, daraus,

- dass einem Teil der dort maßgeblichen Lerngegenstände, insbesondere die sog. Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, explizit grundlegende Funktionen für später stattfindende Lernprozesse zugeschrieben werden und
- dass die Transformation teilweise eigenständig entwickelter Problemlösungen in routinierte, automatisierte und jederzeit flexibel einsetzbare Operation unverzichtbar erscheint.

Aus der Sicht der weiterführenden Schulen ergeben sich Besonderheiten aus

- der allgemein höheren Schwierigkeit und Komplexität der zu überprüfenden Anforderungen einschließlich eines wachsenden Anteils produktiver Leistungen,
- der zunehmend spezifischen Fachlichkeit der Unterrichtsziele sowie
- der Gliederung der Schülerschaft in verschiedene Schulformen oder Kursniveaus.

Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz im Primarbereich

Obwohl der Unterricht im Primarbereich nach seinem zeitlichen Ablauf und hinsichtlich des Einsatzes von Lehrkräften vielfach weniger streng fachbezogen organisiert ist als im Sekundarbereich, haben sich in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum alle größeren Untersuchungen, in denen der Lernerfolg im Mittelpunkt stand, auf die *Fachleistung* bezogen: Lese- und Schreibfähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaft, Sozialkunde sind zu nennen. Der wichtigste Grund hierfür dürfte in der Notwendigkeit liegen, den Lernerfolg curricular valide zu messen, also nur solche Lernstände und ggf. -fortschritte zu untersuchen, die im Lehrplan enthalten sind.

Dabei werden in wissenschaftlichen Untersuchungen kaum noch die traditionellen standardisierten Tests verwendet, bei denen die Erfolge der Schülerinnen und Schüler lediglich über deren relative Position gegenüber der Werteverteilung in der Eichstichprobe bestimmt werden. Erheblich aussagekräftiger sind die neuen sog. „*kriteriumsorientierten*“ Tests, mit denen der Grad – technisch gesprochen: die Wahrscheinlichkeit – der Beherrschung bestimmter, meist gestufter, Lernziele ermittelt wird. Dabei geht es also um den Vergleich von Maßen für die Schulleistung mit der „Sachnorm“, die auf die im Curriculum enthaltenen Lehr-Lern-Ziele, nicht dagegen auf den Lernerfolg in einer Vergleichsgruppe („Sozialnorm“) oder die individuellen Lernvoraussetzungen („Individualnorm“) bezogen ist.

Vergleichsweise selten sind dagegen in Schulleistungsstudien zum Grundschulbereich bisher schulfachunabhängige kognitive Merkmale wie Kreativität oder die Fähigkeit zum Problemlösen untersucht worden, und zwar interessanterweise zumeist eher mit dem Ziel, Fachleistung zu erklären, als unter der Prämisse, dass darin Kriterien des Unterrichtserfolges aus eigenem Recht zu sehen wären.

Eine gewisse Ausnahme stellen spezielle Tests etwa zur Informationsentnahme aus Karten, Tabellen und Diagrammen dar, womit eine am ehesten dem Leseverständnis verwandte, aber damit nicht identische und jedenfalls keinem Schulfach zuzuordnende Fähigkeit erfasst werden kann. So bleibt festzuhalten, dass bisher die häufig unter dem Sammelbegriff der „kognitiven Schlüsselqualifikationen“, der Fachleistung bzw. den „Kulturtechniken“ programmatisch entgegengesetzten Fähigkeiten kaum in die schulische Leistungsmessung einbezogen worden sind. Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass zwar Möglichkeiten, die Kreativität, das Lernpotential (im Sinne eines „Lernens des Lernens“) oder die Fähigkeit zum Lösen von Problemen günstig zu beeinflussen, empirisch belegt werden konnten, dass dabei aber immer wieder die fundamentale Bedeutung bereichsspezifischer Kenntnisse und Routinen deutlich wurde. So erweisen sich diese vermeintlich übergreifenden Fähigkeiten im konkreten Fall ihrerseits als abhängig von vorgängigen, oft unmittelbar unterrichtsgebundenen Lernerfahrungen und eignen sich deshalb wenig als *eigenständiges*, gar die Fachleistung ersetzendes Kriterium der Schulleistung.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Befürchtung, der vermehrte Einsatz von Instrumenten der schulischen Leistungsmessung verschiebe unvermeidlich den Schwerpunkt grundschulpädagogischer Arbeit in Richtung auf beschränkte Zielsetzungen des Wissenserwerbs und der Aneignung von starren Routinen, entschieden zu relativieren. Zum einen erlauben die modernen Messverfahren, gerade solche – tendenziell anspruchsvollen – Aspekte der Schulleistung zu berücksichtigen, die sich nicht im Abruf von Faktenwissen und in der Anwendung von Routineoperationen erschöpfen. Zum anderen wird eben dadurch dem Umstand Rechnung getragen, dass neue („kreative“) Problemlösungen um so wahrscheinlicher gelingen, je umfangreicher die bereichsspezifische Basis an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist.

Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz im Sekundarbereich

Auch im Sekundarbereich hat sich die schulische Leistungsmessung bisher ganz überwiegend auf die Fachleistung konzentriert, sofern man das Leseverständnis hier nicht als eine fächerübergreifende Fähigkeit betrachten will. Entsprechende Studien liegen vor allem – erinnert sei an TIMSS und PISA – für die Mathematik und die Naturwissenschaften vor. Auch Aufsatzleistungen sind in repräsentativen Stichproben und mit vergleichsweise hoher Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Bewertungen untersucht worden. Ein deutlicher Nachholbedarf besteht hingegen noch für den Fremdsprachenunterricht.

Die zunehmende Ausdifferenzierung der Curricula in der Sekundarstufe bietet für die schulische Leistungsmessung im Vergleich mit Primarstufenuntersuchungen zusätzliche Erkenntnismöglichkeiten; zugleich stellt sie aber auch deutlich höhere Anforderungen an den methodischen Aufwand.

Grundsätzlich ermöglichen die hohen Leistungsunterschiede an den Sekundarschulen innerhalb einer Klassenstufe, die den Lernzuwächsen von mehreren Schuljahren entsprechen können, feiner abgestufte Interpretationen der Testergebnisse, als dies an den Primarschulen möglich ist. Die entsprechenden Bandbreiten können mit modernen testtheoretischen Ansätzen prinzipiell ohne Schwierigkeit erfasst werden. Besonders hervorzuheben ist dabei die Möglichkeit, insbesondere anspruchsvolle Aufgaben, die jedenfalls für die Lernenden Problemlösungen im eigentlichen Sinne verlangen, in die Bestimmung des jeweils erreichten Fähigkeitsniveaus einzubeziehen.

Dagegen steht das Bemühen, das jeweils schulformspezifische Curriculum – nicht zuletzt das von den Lehrkräften implementierte Curriculum – möglichst präzise abzubilden und bei den Schülerinnen und Schülern vor allem Überforderung durch Testaufgaben zu vermeiden, die als zu fremdartig oder zu schwierig wahrgenommen werden. Dabei ist bemerkenswert, dass solche Befürchtungen nicht selten mit verbalen Bekenntnissen zur hohen pädagogischen Bedeutung kognitiv anspruchsvoller und kreativer Problemlösungen einhergehen. Rein technisch allerdings ergeben sich aus der Verwendung unterschiedlich schwieriger Testformen für die verschiedenen Schulformen keine unüberwindlichen Schwierigkeiten.

Für das Ziel, auch fächerübergreifende Fähigkeiten in die Leistungsmessung einzubeziehen gibt es im Sekundarbereich vielversprechende Ansätze, die sich auf Theorien des Problemlösens beziehen. Eine der Grundideen ist es dabei, im Anschluss an lebensweltliche Erfahrungsbestände der Schülerinnen und Schüler curricular bedingte Unterschiede in der Wissensbasis so weit als möglich zu umgehen. Dennoch ist der statistische Zusammenhang der entsprechenden Testergebnisse mit den Fachleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch (Ausnahme: Rechtschreibung) und Englisch offenbar deutlich höher als der Zusammenhang mit der messbaren (nonverbalen) Intelligenz.

Auch hier stellt sich die Frage nach der pädagogischen Berechtigung der Leitvorstellung, wegen der unvorhersagbaren Vielfalt künftiger Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und wegen des raschen Wachstums und Wandels disziplinären Wissens die Förderung fächerübergreifender Fähigkeiten besonders stark zu betonen. Abgesehen von der bereits erwähnten Schwierigkeit, dass die Beeinflussbarkeit solcher Fähigkeiten zwar als grundsätzlich nachgewiesen gelten darf, dass aber eine gut entwickelte Wissensbasis in jedem Falle die wichtigste Voraussetzung für die Lösung ungewohnter Probleme bleibt, muss auch betont werden, dass es gerade kumulative und nicht bloß assoziative Lernprozesse sind, die für die Reichhaltigkeit und Verlässlichkeit dieser Wissensbasis sorgen. So betrachtet behält die fachbezogene Überprüfung von erreichten Fähigkeitsniveaus eine durchaus eigenständige Legitimation.

Schlussbetrachtung

Es gilt daran zu erinnern, dass mit Fachleistungstests immer nur Momentaufnahmen von Lernständen gewonnen werden können, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht worden sind. Das trifft auch für Zeitreihen zu, die in den wenigen bisher durchgeführten Längsschnittstudien gewonnen worden sind: Stets werden Ergebnisse relativ kurzfristiger Lernprozesse festgestellt, über deren Verhältnis zur prinzipiell unbekannten Zukunft der betroffenen Kinder und Jugendlichen wenig bekannt ist. Zudem folgt aus der methodisch unvermeidlichen Beschränkung der Untersuchungsergebnisse auf eine oder einige wenige Dimensionen, dass aus pädagogischer Sicht grundsätzlich mehrere Kriterien gleichzeitig betrachtet werden müssten, und zwar wegen der von vornherein anzunehmenden Wechselwirkung zwischen kognitiven und psychosozialen Lernprozessen letztlich auch die hier bisher ausgeblendeten nichtkognitiven Bildungsziele.

Im Zusammenhang der Qualifikationsforschung wird häufig unterschieden zwischen „*Output*“ als dem unmittelbar feststellbaren Ergebnis eines Lernprozesses und „*Outcome*“ als der langfristigen, für die Bewältigung künftiger Aufgaben eigentlich entscheidenden Prägung und Befähigung des Lerners. In welchem Verhältnis diese beiden Aspekte zueinander stehen, bedarf weiterer Klärung. Dabei ist die Frage wegen der nur graduellen Unterschiedlichkeit des Lehrens und Lernens an Grund- und Sekundarschulen relativ leichter zu beantworten als an der unmittelbaren Schnittstelle zwischen der Sekundarschule und ihren Abnehmersystemen, seien dies die Hochschulen oder das System der beruflichen Ausbildung. Erst recht werden solche Probleme beim (endgültigen) Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem und in einem weiteren Sinne in gesellschaftliche Handlungszusammenhänge virulent. Hinzu kommt, dass besonders wichtige „*Outcomes*“ wie eine bleibende Lernbereitschaft oder die Fähigkeit zu sozial verträglichem Handeln vergleichsweise stabil, also schwer systematisch zu beeinflussen, sind und Wurzeln im vor- und außerschulischen Bereich haben.

Angesichts dessen ist es geboten, vor einer denkbaren Überschätzung der Bedeutung der schulischen Leistungsmessung zu warnen, gleichzeitig aber deren Potenzial realistisch zu nutzen. Sie eröffnet in den von ihr erfassten, eng auf die expliziten Unterrichtsziele abgestimmten Bereiche Möglichkeiten, sowohl lokal als auch auf Systemebene bestimmte Fehlentwicklungen zu erkennen und den Prozess der Qualitätsentwicklung zielgerichtet zu steuern. Sie bleibt aber angewiesen darauf, bei der Spezifikation ihrer Kriterien den Zusammenhang mit tiefer liegenden und längerfristigen Bildungszielen zu wahren.

Weiterentwicklung des dualen Berufsausbildungssystems

Das duale Ausbildungssystem ist in besonderer Weise geeignet, für junge Menschen einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufstätigkeit zu gestalten. Schule ist überwiegend die Welt der Kinder und Jugendlichen. Die Erwachsenen in dieser Bildungsinstitution sind die Minderheit und das zudem noch in einer besonderen Funktion. Betrieb ist überwiegend die Welt der Erwachsenen, die Jugendlichen bilden die Minderheit. Die gemischte Altersstruktur der Mitarbeiter in den Unternehmen und die Andersartigkeit der Aufgaben und des Umgangs miteinander ermöglichen den Auszubildenden ein in den meisten Fällen nahezu problemloses Hineinwachsen in eine andere Sozialstruktur mit einem anderen Ernstcharakter.

Das Ausbilden des Fachkräftenachwuchses für die Arbeitswelt und die Anforderungen von morgen sind die Hauptaufgaben der beruflichen Bildung. Das duale Ausbildungssystem bietet die Chancen, diese Ausbildung praxisorientiert in Unternehmen durchführen zu können, die auf einem technisch aktuellen Stand sein müssen und aktuelle Organisations- und Fertigungsstrukturen benötigen, um sich am Markt erfolgreich behaupten zu können.

Es ist Aufgabe aller in der Gestaltung der beruflichen Bildung Verantwortlichen, diese Systemvorteile nicht durch zu starre Regelungen zu mindern. Es ist aber auch Aufgabe aller, die in den Unternehmen Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung haben, ihre Verantwortung für Bildungsmaßnahmen, die auf und für die Entwicklung junger Menschen entscheidenden Einfluss haben, sehr ernst zu nehmen.

Vorteile des dualen Ausbildungssystems für die ausbildenden Unternehmen sind unter anderem, dass sie auf betriebliche Anforderungsprofile in der Ausbildungszeit Rücksicht nehmen können und sich durch die Ausbildung bei vielen Auszubildenden eine Verbundenheit zu dem Ausbildungsbetrieb entwickelt.

Zukunftschancen hat unser zunächst sehr kostenintensives duales System trotz aller Vorteile aber nur dann, wenn es uns gelingt, es inhaltlich und strukturell zeitlich angemessen an die Veränderungen in der Wirtschaft anzupassen. Im Rahmen des Konsensprinzips der Sozialpartner tragen diese für die Zukunftsentwicklung des derzeitigen Berufsbildungssystems eine ganz besondere Verantwortung.

Durch die Bemühungen um die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an Ausbildungsplätzen für die vorläufig noch steigenden Schulabgängerzahlen dürfen die qualitativen Weiterentwicklungen der Berufsausbildung nicht vernachlässigt werden. Die Weiterentwicklung ist erforderlich aufgrund von Veränderungen in den Betrieben und wirtschaftlicher Strukturen. Diese Veränderungen sind u. a.:

- neue Arbeits- und Organisationsstrukturen,
- veränderte Hierarchiestrukturen,
- Globalisierung der Märkte,
- kürzere Entwicklungszeiten,
- Minimierung der Schnittstellen,

- mehr Verantwortung für Qualität und Prozessabläufe.

Aus diesen Veränderungen ergeben sich Konsequenzen für die Ausbildung wie:

- Förderung eigenverantwortlichen Handelns,
- Erlernen von Fremdsprachen,
- Befähigung zum eigenständigen Lernen,
- Prozessdenken,
- Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten,
- Entwicklung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz.

Die zumeist im überfachlichen Bereich angesiedelten Qualifikationen, die in allen Bildungsdiskussionen derzeit eine besondere Rolle spielen, dürfen nicht zur Vernachlässigung der Weiterentwicklung fachlicher Qualifikationen führen. Der immer kürzer werdende Zeitraum zwischen einer Idee und ihrer Umsetzung führt zu der Notwendigkeit einer immer schnelleren Wissensveränderung.

In der Ausbildung muss den jungen Menschen vermittelt werden, dass sie selbst für ihr Wissen verantwortlich sind. Dazu gehört aber auch, sie weiterbildungsfähig zu machen und ihnen Bildungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Die derzeitigen Strukturen der Erstausbildung sind zu reformieren. Sie kommen teilweise noch aus einer Zeit, als man davon ausgehen konnte, dass die während der Ausbildungszeit erlernten Fertigkeiten und Kenntnisse die solide Basis für viele Berufsjahre waren.

Ausbildung heute kann zumeist nur noch für den beruflichen Einstieg und für die Befähigung zur Weiterbildung qualifizieren. Benötigt wird also eine noch bessere Verzahnung der Aus- und Weiterbildung. Eine breit angelegte Grundbildung sollte eine Grundqualifikation und ein Grundverständnis für den zu erlernenden Beruf entwickeln. Die oft sehr unterschiedlichen Gebiete der Fachausbildung könnten in „Bausteine“ aufgeteilt werden, von denen einige, auch entsprechend der Möglichkeiten der Ausbildungsbetriebe, in der Erstausbildung zu vermitteln sind und weitere im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen den Umfang des Facharbeiterwissens erweitern können. Entstehen könnte dadurch ein „dynamischer Facharbeiterbrief“.

Die reduzierte Fertigungstiefe hat in vielen Betrieben die Einsatzmöglichkeiten und die Einsatzbereiche für Facharbeiter erheblich verändert. Vorbereitend auf den zunehmenden Einsatz der Facharbeiter in Fertigungs- und Prozessabläufen muss der Zeitanteil in betrieblichen Fachabteilungen während der Ausbildung ausgeweitet werden. Projekt- und auftragsorientierte Ausbildung fördert das Denken in Prozessen.

Der Ordnungsgeber kann durch veränderte Ausbildungsordnungen fördernd tätig werden. So ist z. B. eine Zuordnung der zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse zu den Ausbildungsjahren in vielen Fällen nicht mehr sinnvoll, da Gesamtprozesse oft nicht aufteilbar sind. Flexibler gestaltete Ausbildungsordnungen ermöglichen zudem eine schnellere und bessere Anpassung der Ausbildung an veränderte Anforderungen.

Theorie und Praxis bilden im Arbeitsprozess eine Einheit. Dennoch haben Schule und Betrieb im Rahmen der Ausbildung als gemeinsame Partner eine große Bedeutung. Um die Effizienz beider Partner zu erhöhen, sind Kooperationsformen zu entwickeln, die zu ergänzendem Handeln führen.

Auszubildende wollen mehrheitlich ihre Leistungsfähigkeit in Prüfungen messen und das Ergebnis in einem Zertifikat dokumentieren lassen. Zudem wirken Prüfungen leistungsmotivierend. Das darf, bezogen auf die Ausbildungsbemühungen, nicht unterschätzt werden. Die Prüfungsanforderungen sowie die Prüfungsart müssen dem Stand der betrieblichen Praxis entsprechen. Erst dann können Prüfling und Prüfungsbetrieb einen erkennbaren Sinn in der Notwendigkeit einer Prüfung erkennen. Daraus ergibt sich, dass teilweise auch die derzeitigen Prüfungen dringend weiterentwickelt werden müssen. Praxisnahe Aufgabenstellungen mit Überprüfung des Verständnisses von ganzheitlichen Prozessabläufen gehören zu den Grundlagen einer Prüfung. Zeitnahe Prüfungen zu der Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse, aus denen ein Prüfungsgesamtergebnis gebildet wird, fördern unter Umständen die Prüfungseffizienz. Die Entwicklung neuer Prüfungsformen muss sich an der Machbarkeit in der Breite, an dem Kostenaufwand und der Aussagefähigkeit des Prüfungsergebnisses auch im Hinblick auf die Vergleichbarkeit für gleiche Berufe in der Bundesrepublik messen lassen.

Die Zunahme der Arbeitsplätze, die notwendigerweise mit Fachkräften zu besetzen sind, die höheren Qualifikationsanforderungen entsprechen, darf nicht dazu führen, dass wir in den Bemühungen, Zukunftsperspektiven für lernschwächere Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, nachlassen. In diese Bemühungen sollte sich auch Unternehmen stärker als bisher einbinden lassen. Bei einem zu erwartenden Fachkräftemangel wird dieser Schülergruppe voraussichtlich noch eine besondere Bedeutung zukommen.

Erwerb anwendungsbezogener Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialer Kompetenzen durch Hochschulbildung

Vorbemerkungen: Hochschulbildung steht derzeit in besonderer Weise im Zentrum von Diskussionen und unterschiedlicher Reformbemühungen, um die Qualität und Effizienz nachhaltig zu verbessern. Dazu bedarf es verschiedenartiger Maßnahmen, beginnend bei der Finanzierung, der Steuerung der Hochschulen, ihrer Strukturen, der Entwicklung der Studiengänge, des Qualitätsmanagements usw. Zahlreiche Vorschläge liegen dazu vor, werden z.T. schon erprobt und evaluiert. Es ist nicht Anliegen der vorliegenden Darstellung, diese zu bündeln oder zu bewerten bzw. das gesamte Spektrum der für die Entwicklung der Hochschulbildung relevanten Fragen aufzugreifen. Vielmehr geht es nachfolgend darum, die von der Expertengruppe „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ konsensuell vertretenen Positionen zu den künftig in allen Bildungsstufen anzustrebenden übergreifenden Kompetenzen – jeweils differenziert in Form, Methode oder Ausprägung - auch exemplarisch auf den Hochschulbereich zu beziehen. Wenn dabei Fach-, Methoden und soziale Kompetenzen in ihrer gegenseitigen Verknüpfung hervorgehoben werden, andere Kompetenzen nur marginal betrachtet werden, so deshalb, weil vor allem diesbezüglich das bisherige Verständnis von Hochschulbildung aufgebrochen werden muss.

1. Hauptgründe für veränderte Ziele von Hochschulbildung

Hochschulen (auch andere Bildungsinstitutionen) müssen künftig auf die Bewältigung wesentlich komplexerer, vielgestaltigerer und sich rasch wandelnder Lebens- und Arbeitswelten vorbereiten, als das in der Vergangenheit der Fall war. Stellungnahmen und Gutachten einzelner Gremien aus Hochschule und Wirtschaft betonen das in jüngster Vergangenheit m.E. sehr zu Recht.

Hervorzuheben sind insbesondere die Stellungnahme des Wissenschaftsrates zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem und das Memorandum 21 D (Stellungnahme 1999; Bensler, Weiler 2000). Die Notwendigkeit, auch mit Hochschulbildung auf die sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelten vorzubereiten zwingt dazu, die Ziele von Hochschulbildung vor diesem Hintergrund zu prüfen und neu zu vereinbaren. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass einzelne Bildungsinstitutionen bzw. einzelne Bildungsgänge künftig nicht mehr in der Lage sein werden, die Absolventen mit einem solchen Wissen auszustatten, das allein ein Leben lang trägt. Vielmehr kommt es darauf an, dass Schüler, Studierende usw. befähigt werden, erworbenes Wissen eigenständig zu transformieren und zu erweitern. Das bedeutet, auch fachliche Kompetenzen sind generell sowohl auf grundlegende, systematische Zusammenhänge als auch auf Prinzipien der Anwendung zu beziehen. Methodische Kompetenzen dürfen sich nicht nur darauf beschränken, Wissen zu generieren, Wissen zu verknüpfen, sondern Wissen anzuwenden.

Die Überprüfung bzw. Präzisierung der Ziele von Hochschulbildung muss sich in erster Linie orientieren an den Erwartungen an künftige Hochschulabsolventen aufgrund der absehbaren bzw. denkbaren Entwicklungen des gesamten gesellschaftlichen Umfeldes. Das heißt, dabei kann es nicht nur darum gehen, aktuelle Defizite und Reformbedarfe von Hochschulbildung in Ansatz zu bringen. Die derzeitigen Diskussionen resultieren u.a. aber auch daraus, dass in der Vergangenheit (teilweise auch heute noch) hartnäckig an einem tradierten Bild und Selbstverständnis vor allem der Universitäten festgehalten wurde, Veränderungsprozesse an den Hochschulen selbst und im

gesellschaftlichen Umfeld als wenig relevant bzw. mit den Formen traditioneller Hochschulbildung als zu bewältigen interpretiert wurden.

Die Notwendigkeit der Überprüfung der Ziele von Hochschulbildung ergibt sich in erster Linie aus den bereits erfolgten und den künftigen Veränderungen

- im Hochschulbereich selbst
- in der Arbeitswelt und
- der Werte, Studier- und Lebensstile der Studierenden.

Veränderungen im Hochschulbereich meinen in erster Linie den Funktionswandel von Hochschulbildung (Landfried, 1998). Das Selbstbild der deutschen Universitäten ist noch immer stark durch die neuhumanistische Universitätsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts geprägt, also u.a. durch die damals tragfähigen Grundsätze der von sämtlichen unmittelbaren gesellschaftlichen Interessen freien Forschung und Lehre, der Abhebung universitärer Bildung sowohl vom schulischen Unterricht als auch von beruflicher Praxis, der Ablehnung von Wissenschaft und Lehre im Anwendungsbezug, der anwendungsfreien Beschäftigung mit den Wissenschaften. Diese Funktion von Hochschulbildung hatte ihre Berechtigung in einer Zeit, in der weniger als ein Hundertstel eines Altersjahrgangs Hochschulbildung in Anspruch nahm und damit primär auf die weitere Pflege und Entwicklung der Wissenschaften vorbereitet wurde.

In dem Maße, wie sich die Arbeitswelt veränderte, veränderte sich praktisch die Funktion von Hochschulbildung, obwohl das teilweise bis in die Gegenwart versucht wird zu negieren. In dem Maße, wie Wissenschaft zur entscheidenden Grundlage der Entwicklung von Technik, Technologien, Wirtschaft und Dienstleistungen wurde, wurden wissenschaftlich qualifizierte Menschen erforderlich, diese Arbeitswelt zu bewältigen. Das bedingte u.a. eine Bildungsexpansion ungekannten Ausmaßes, einen Anstieg der Studienanfängeranteile von 3 auf rd. 30 Prozent eines Altersjahrgangs innerhalb von 50 Jahren. Auch das trug zur Veränderung der Funktion von Hochschulbildung bei. Ein Drittel eines Altersjahrgangs (und in den kommenden Jahrzehnten mit Sicherheit weiter ansteigend) kann und will nicht in der Forschung tätig sein. Vielmehr will die Mehrzahl außerhalb der Hochschulen beruflich tätig sein (Weiss 2000) und wird auch vorwiegend nur dort berufliche Einsatzmöglichkeiten finden.

Die Inanspruchnahme von Hochschulbildung wird aber allein auch schon deshalb weiter steigen, weil Bildung wieder Bildungsinteresse erzeugt. Das meint, in dem Maße, wie in den zurückliegenden Jahrzehnten das Bildungs- und Qualifikationsniveau von Altersjahrgang zu Altersjahrgang stieg, wird sich das tendenziell fortsetzen – eben „allein“ schon auf Grund des verändernden Bildungsstatus der Elternjahrgänge. Denn Kinder hochgebildeter Eltern fragen bekanntermaßen überdurchschnittlich häufig selbst hohe Bildung nach (Eigenreproduktion von Akademikern).

In der Summe heißt das, auf Hochschulbildung, die ursprünglich primär auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit und nur marginal auf die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten zielte, kommt insofern eine veränderte Aufgabe zu, als dass der Aspekt der Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten (Employability) deutlich an Bedeutung gewonnen hat und weiter gewinnen wird - auch wenn damit nicht gilt, dass die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit deshalb nicht mehr relevant ist.

Im Gegenteil: *Entwicklung der Persönlichkeit durch Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten sollte die künftige Chiffre der Funktion von Hochschulbildung heißen. Schließlich wird sich die berufsvorbereitende Funktion von Hochschulbildung künftig weiter ausprägen.*

Für die jüngere Hochschulart, die Fachhochschulen, wird das weitgehend akzeptiert, liegt ihnen doch schon diese Funktionszuschreibung zu Grunde. Für die Universitäten heißt das sowohl vorzubereiten auf eine berufliche Tätigkeit in der Wissenschaft als auch auf eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Wissenschaft. Die Mehrheit der Absolventen von Universitäten ist bereits gegenwärtig nicht in Wissenschaft und Forschung tätig.

Dementsprechend müssen die Ziele von Hochschulbildung in wesentlich stärkerem Maße als bislang die Veränderungen in der Arbeitswelt aufgreifen - ohne eng auf einzelne Berufsfelder oder gar Berufe zu orientieren. Die Veränderungen der Arbeitswelt bestehen insbesondere darin, dass einerseits vorhandene Berufe/berufliche Tätigkeiten an Bedeutung verlieren, andererseits neue Berufe/berufliche Tätigkeiten entstehen, Anzahl und Anteil der Arbeitsplätze für hochqualifizierte Absolventen des Bildungssystems weiter zunehmen werden, einfache Tätigkeiten in zunehmendem Maße ersetzt werden können. Dagegen gewinnen komplizierte, schöpferische und kreative Tätigkeiten – und das ist entscheidend - die einen breiten Überblick über mehrere Fachdisziplinen, über den Zusammenhang zwischen den einzelnen Disziplinen erfordern, an Bedeutung (Tessaring 1996; Weidig, Hofer, Wolff 1999). Parallel dazu wird eine zunehmende Entberuflichung erwartet, indem für wechselnde Anforderungen weniger spezifisches berufliches Wissen, sondern viel mehr Kompetenzen, sich spezifisches Wissen selbst anzueignen, erforderlich werden. Das steht im Zusammenhang mit der weiteren Fragmentierung von Berufsbiografien, indem der bisherige Zyklus Ausbildung, Beruf, berufliche Weiterentwicklung, Aufstieg künftig mehrfach unterbrochen und überlagert werden wird. Die Arbeitswelt wird sich zudem entscheidend durch zunehmende Internationalisierung und Globalisierung verändern. Kooperationen mit Unternehmen anderer Länder oder Arbeiten in einem Unternehmen an Standorten in verschiedenen Ländern werden weiter zunehmen. Solchen Anforderungen zu entsprechen, bedarf es mehr als nur der Fremdsprachenkenntnisse. Diese dürften in Zukunft eher *elementare Grundvoraussetzung* für den Eintritt ins Berufsleben sein, dementsprechend müssen Schule und Hochschule sichere Sprachkompetenzen entwickeln. Internationalisierung der Arbeitswelt erfordert vor allem ein Mehr an Flexibilität und Mobilität, erfordert Einstellungen und Fähigkeiten, sich auf wechselnde Arbeitsaufgaben und Arbeitsplätze einzulassen, mit Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft kooperativ und im Team zusammen zu arbeiten.

Dem stehen teilweise konträre Veränderungen der Verhaltensweisen, Werte und Positionen der Jugend gegenüber. Das traditionelle Schema *mehr Einkunft, mehr Karriere, mehr demonstrativer Konsum* hat an Bedeutung verloren und an seine Stelle tritt eine neue Gewichtung von Prioritäten, in der immaterielle Gesichtspunkte der Lebensqualität (z.B. freie Zeit, Spaß) eine herausragende Rolle spielen (Beck 1997). Das gilt in erster Linie für die alten Bundesländer, während in den neuen Bundesländern auch in naher Zukunft die Sicherung der eigenen Existenz, die Höhe der Einkommen und finanzielle Aufwendungen für Bildung das Bildungsverhalten vermutlich noch etwas stärker prägen werden. Trotzdem bestehen offenbar gleiche Entwicklungstrends. Jüngste Untersuchungen bei Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge bestätigen dies insofern, als dass diese bislang als besonders aufstiegsorientiert geltenden Absolventen das Wohlfühlen im Arbeitsteam und im Betrieb als den weitaus wichtigsten Aspekt ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit ansehen und dabei keine Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern erkennbar sind (Lischka 2000). Gesellschaftliche Veränderungen in der Jugendphase bestehen auf der anderen Seite aber auch darin, dass im Ergebnis gesellschaftlich gewollter Individualisierung tendenziell eine Verschiebung von

der Konsens- zur Konfliktgesellschaft erfolgt. Die zunehmende Unfähigkeit, konsensuell statt im Konflikt mit anderen Menschen zu leben (interpretiert als Missverständnis der Freiheits- und Individualisierungsbestrebungen und Tendenz zur Ego-Gesellschaft) steht im Widerspruch zu einer Arbeitswelt, in der Teamarbeit absolut dominieren wird und gleichzeitig im Widerspruch zu dem nunmehr offenbar zunehmend eigenen Wunsch junger Erwachsener nach einem guten Team- und Betriebsklima.

2. Zielperspektiven für Hochschulbildung

Wenn Hochschulen auf die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt und des gesellschaftlichen Umfelds vorbereiten sollen, ist in Ansatz zu bringen, dass sich die Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen in Zukunft aller Voraussicht nach grundlegend verändern werden. Reines Fachwissen wird nur noch eine Säule der Qualifikation sein. Der Erwerb von

- Anwendungskompetenz,
- Lernkompetenz und
- Sozialkompetenz

wird im Verhältnis zur fachlichen Kompetenz deutlich an Bedeutung gewinnen.

2.1. Systematischer Erwerb intelligenten Wissens

Intelligentes Wissen, verstanden als Wissen um kausale Zusammenhänge, das das Verstehen des Wesens einzelner Erscheinungen ermöglicht, unterscheidet sich von einfachem (trägem) Wissen vor allem dadurch, dass es offen ist für Erweiterungen und Transformationen in andere Wissensbereiche. Der Erwerb intelligenten Wissens im Rahmen von Hochschulbildung entspricht weitgehend den Traditionen und dem Selbstverständnis der Hochschulen.

Allerdings könnte intelligentes Wissen bei Reduktion auf wenige Fächer nur sehr bedingt erworben werden. Verknüpfungen, Erweiterungen, Transformationen, nötig für das Verstehen der vielgestaltiger werdenden Berufs- und Lebenswirklichkeit, setzen mehr denn je vor allem komplexes Wissen aus unterschiedlichen Fächern, Fachdisziplinen voraus. Insofern muss z.B. auch Hochschulbildung gerade aufgrund der stärkeren Orientierung auf die Berufsfähigkeit breit angelegt bleiben. Eine Verengung auf ausschließlich exemplarisches oder fachspezifisches Wissen würde letztlich auch Reduzierung der Berufsfähigkeit sowohl in der Wissenschaft als auch außerhalb der Hochschulen bedeuten. Der Erwerb intelligenten Wissens steht angesichts der wachsenden Informationsdichte und Wissensfülle jedoch in engstem Zusammenhang mit dem Erwerb von Lernkompetenzen.

2.2. Erwerb anwendungsfähigen Wissens

Im Unterschied zum erstgenannten Bildungsziel besteht zu der Forderung, verstärkt anwendungsfähiges Wissen zu erwerben, erst geringerer Konsens. Dabei kommt aber gerade diesem Ziel und den Bemühungen um seine Umsetzung erstrangige Bedeutung zu, um Hochschulbildung, dabei insbesondere universitäre Bildung, zu modernisieren. Polemisierungen negieren entweder z.B.

den Funktionswandel von Hochschulbildung oder verkennen nicht selten den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis (Schulze 2000). Auch der Verdacht der Berührungs- oder Versagensangst „reiner“ Theorie vor der Praxis kommt im Zusammenhang damit auf.

In Antizipation einer Arbeitswelt, in der Absolventen sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen ihre im Studium und in anderen Lernbereichen erworbenen Kompetenzen auf ständig neue Situationen, auf wechselnde und unbekannte Anforderungen beziehen müssen, resultiert daraus die Notwendigkeit, die Studierenden auf Formen und Methoden des Anwendens vorzubereiten. Damit wird deutlich, dass Anwendungsbezug keine stärkere Spezialisierung oder Vorbereitung auf ein Anwendungsfeld meint, sondern vielmehr die Befähigung, theoretisches Wissen auf unterschiedlichste praktische Erfordernisse zu transformieren. Betonung des Anwendungsbezugs – das ist keine ganz neue Zielsetzung für Hochschulbildung. Ihre Umsetzung oder Akzeptanz ist aber offenbar nur marginal gelungen. Darauf verweisen die wiederholten und massiver werdenden Forderungen sowohl der Wirtschaft als auch der Hochschulabsolventen. Konzerne und Wirtschaftsunternehmen beklagen teilweise sogar eine „Verschlechterung“ der Hochschulabsolventen dahingehend, dass die quasi schon älteren Forderungen nach Anwendungsbezug immer noch nicht zu Veränderungen in der Hochschulbildung führten und die erst in jüngerer Vergangenheit besonders relevant gewordenen Ansprüche an Team- und Kommunikationsfähigkeit in ihrer Wahrnehmung nun weitere Defizite der Absolventen markieren. Vor diesem Hintergrund erklären sie u.a. auch die Notwendigkeit, eigene Hochschulen und Akademien zu gründen (Güpner 2000).

Studierende zu befähigen, theoretisches Wissen anzuwenden, erfordert curricular in sämtlichen Studiengängen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen eingebundene Arbeiten in Projekten - Projekte, die von Studenten eigenständig bearbeitet werden, die aber von Hochschullehrern begleitend moderiert werden müssen. Solche Projekte haben idealerweise interdisziplinären fachübergreifenden Charakter, d.h. erfordern Wissen, Kompetenzen aus mehreren Fächern. An einzelnen Hochschulen gibt es dafür bereits entsprechende Beispiele. Wesentlich für den Erfolg ist die Moderation, die Rückkopplung der Hochschullehrer und Kommilitonen, um methodisches Vorgehen kritisch zu reflektieren und auszuwerten. Offen ist noch, inwieweit duale Studiengänge, gestufte Studiengänge (Bachelor/Master) und Berufsakademie-Studiengänge – allesamt entstanden im Bemühen um die Reform von Hochschulbildung – bereits solchen Ansprüchen entsprechen. Anwendungsbezug wird auch mit der gezielten Nutzung von Praktika erreicht. Gegenwärtig werden die Potentiale der Praktika – sofern sie überhaupt obligatorisch vorgesehen sind - nur bedingt ausgeschöpft, weil sie curricular nur teilweise fest eingebunden sind, Gegenstand und Ablauf damit eher zufälligen Charakter haben. Effiziente Praktika benötigen klare Ziel- und Aufgabenstellungen. Insbesondere aber ist es erforderlich, deren Inhalt und Ergebnisse an den Hochschulen auszuwerten. Nur dann wird es möglich, praktische Erfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu systematisieren, einzuordnen und gleichzeitig die Notwendigkeit theoriegeleiteten Wissens für praktische Anwendungsfälle zu demonstrieren.

In den letzten Jahren sind unterschiedliche berufsorientierende Praxisinitiativen an Universitäten entstanden, die den Berufsstart von Absolventen insbesondere geisteswissenschaftlicher Studiengänge erfolgreich unterstützen (Ehlert, Welbers 1999). Mehrheitlich sind das jedoch Zusatzprogramme, die erstens nur sehr wenige Studierende erfassen und zweitens letztlich eher „reparieren“, was im Studium curricular nicht angelegt war. Der Erfolg spricht dafür, solche Praxiskontakte nicht nur zu verstetigen, sondern vielmehr curricular zu integrieren und damit traditionelle Studieninhalte im Lichte der Berufs- und Arbeitswelt zu reflektieren.

2.3. Erwerb von Lernkompetenzen

Kompetenzen, eigene Wissenslücken zu orten, selbständig Informationen zu finden, darauf zugreifen zu können, sich selbst Wissen anzueignen, dabei Wesentliches von Unwesentlichem bzw. Exemplarischem zu unterscheiden, werden in zunehmendem Maße erforderlich sein, um das sich rascher verändernde gesellschaftliche Umfeld und die Arbeitswelt zu verstehen. Diese Lernkompetenzen sind Bestandteil der Befähigung zu lebenslangem Lernen, das sowohl institutionalisiert als auch außerhalb von Institutionen erfolgen muss.

Einerseits bestehen im Bereich der Hochschulbildung dafür gute Voraussetzungen, indem es nach wie vor Bildung durch Beschäftigung mit Wissenschaft und eigenständige, selbst organisierte Erkenntnisfindung betont - wenn auch nicht unbedingt unter der Chiffre lebenslanges Lernen. Gleichzeitig gilt aber, dass sich darüber hinaus trotz der seit 25 Jahren begründeten Forderungen, Bildungsprozesse im Sinne lebenslangen Lernens zu entwickeln, darüber hinaus erst wenig verändert hat (Lischka 2000a). Selbst die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, als nur einem Element lebenslangen Lernens, stehen deutlich hinter den Forderungen und den Notwendigkeiten zurück. Studium als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen mit dem Ziel der Entwicklung von Lernkompetenzen erfordert in Anlehnung an *Dohmen* insbesondere die

1. Dominanz problemorientierter vor fachorientierter Ausrichtung des Studiums
2. Berücksichtigung der außeruniversitären lebensweltlichen Erfahrungen der Studierenden im Studium
3. Gliederung des Studiums in Module, die einzeln abrufbar und zertifizierbar sind
4. Förderung selbständigen Suchens und Lernens, um Kreativität und Unternehmungsgeist zu fördern
5. Flexible Zugangsregelungen und Studienunterbrechungen, Abschlussmöglichkeiten ohne Bindung an fachsystematische Studiengänge oder Lehrveranstaltungsbesuche
6. Aufhebung einerseits der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direkt- und Fernstudium, Voll- und Teilstudium, formalem und informellem Lernen bei andererseits deutlicher Verschiebung der Gewichtung zugunsten von wissenschaftlicher Weiterbildung, Fern- und Teilstudium im Zuge des mediengestützten Lernens (Dohmen 1996).

Das beinhaltet einerseits einen generell veränderten Studienaufbau. In Korrespondenz mit den für erforderlich gehaltenen wesentlich intensiveren Arbeiten in Projekten und praktischen Studienabschnitten zur Ausprägung des Anwendungsbezugs gilt andererseits, dass solche Studienformen auch geeignet sind, selbständiges Suchen und Lernen zu fördern, stärker problemorientierte Aufgaben zu lösen (die aber systematische fachwissenschaftliche Kompetenzen voraussetzen).

Gegenwärtig bestehen starke Bestrebungen zur Einführung gestufter Studienabschlüsse und modularisierter Studiengangskonzepte, auch wenn dafür andere Ursachen bestehen. Dabei stellt sich die Frage, ob es curricular möglich ist, abgegrenzte thematische Studieneinheiten nach individuellen Interessen selbstgesteuert zu nutzen und individuell zu kombinieren. Das wäre z.B. denkbar auch in Form eines Teilstudiums, das verbindlich zu regeln wäre. Ein Teilstudium bzw. ein Studienablauf in Verbindung mit beruflichen Tätigkeiten bietet auch die Chance, berufliche

Kenntnisse, Erfahrungen der Lebenswelt in das Studium einzubringen bzw. die Arbeits- und Lebenserfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu reflektieren.

2.4. Erwerb sozialer Kompetenzen

Zu den Kriterien, nach denen die Wirtschaft Hochschulabsolventen auswählt, zählen seit einigen Jahren mit an oberster Stelle Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit. Diese Kriterien dürften künftig weiter an Bedeutung gewinnen, wenn es darum geht, in ständig wechselnden Teams und an wechselnden Aufgabenstellungen interdisziplinär und höchsteffizient zusammenzuarbeiten. Hochschulabsolventen, die künftig nicht befähigt sind, sich mit Kollegen anderer Disziplinen zu verständigen, in Akzeptanz individuell sehr unterschiedlicher Wissensbestände ohne Hemmschwellen auf andere zuzugehen, verschiedenartige fachkulturelle Vorgehensweisen zu akzeptieren, werden schlecht für den Arbeitsmarkt vorbereitet sein. Probleme im Team zu lösen bedarf auch der Fähigkeiten, Verantwortung für andere und für ein Anliegen zu tragen, offen unterschiedliche sachliche Meinungen zu artikulieren, diese nicht persönlich aufzufassen, nach Streitigkeiten aufeinander zuzugehen, quasi einen Konsens zu finden. In einer Gesellschaft, die stark individualisiert ist, sind das Anforderungen, die gezielt neu erworben werden müssen. Massiv wird von Vertretern der Wirtschaft darauf verwiesen, dass die Hochschulausbildung selbst in den relativ wirtschaftsnahen Studiengängen (wie Betriebswirtschaft) darauf nicht vorbereitet – mit der Konsequenz, dass große Universitäten in zunehmendem Maße eigene Hochschulen gründen (Güpner 2000). Aber auch die Hochschulabsolventen selbst werden sich ihre Arbeitsplätze künftig in erster Linie nach dem Klima im Arbeitsteam und im Betrieb wählen bzw. abwählen, denn die Funktion der beruflichen Tätigkeit könnte sich tendenziell von der Existenzsicherung zugunsten der sozialen Eingebundenheit verschieben (Lischka 2000b).

Wenn unter dem Aspekt des Anwendungsbezugs für vermehrtes und intensiveres Lernen in Projekten plädiert wurde, dann auch, weil moderiertes Zusammenarbeiten in den Projekten auch Chancen bietet, die genannten Kompetenzen der Teamarbeit zu erarbeiten.

Moderation erfordert eine intensive Betreuung der Studierenden durch Hochschullehrer. Unter heutigen Bedingungen, mit den derzeitigen Studiengangsstrukturen, den bekannten Überlast- und Unterfinanzierungsproblemen ist das sicher kaum umsetzbar. Wenn es aber z.B. im Hochschulbereich tatsächlich gelingt, im Sinne lebenslangen Lernens verstärkt Fernstudienelemente einzubauen, moderne Kommunikationsmedien zu nutzen und Studiengänge von einzelnen althergebrachten Inhalten zu entrümpeln, bestehen Chancen, Projektstudien, Projektarbeiten und Praktika zu intensivieren und zu qualifizieren.

3. Konsequenzen

- Wesentlichste Konsequenz aus den beschriebenen Anforderungen ist die Notwendigkeit, Studiengangskonzepte, Studienordnungen und Curricula vor dem Hintergrund der künftigen Funktion von Hochschulbildung zu überprüfen und ggf. neu zu entwickeln. Die aktuellen Anlässe der Akkreditierungen und Evaluierungen bieten dazu eine Gelegenheit, einhergehend mit der Fortführung des Diskurses über die Modernisierung von Hochschulbildung. Parallel dazu sind insbesondere für die praktische Umsetzung modernisierter Studiengangskonzepte weitere Konsequenzen erforderlich.

- Auch aus der Perspektive der mit Hochschulbildung zu erwerbenden Kompetenzen ist eine Erweiterung, Verstetigung und Intensivierung der Kooperationen zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft erforderlich. Gegenwärtig besteht der Eindruck, dass die Hochschulen entsprechende Angebote von Unternehmen nur bedingt annehmen und umgekehrt Hochschulen eher defensiv sind, wenn es z.B. darum geht, gezielte studentische Praktika mit Unternehmen zu vereinbaren.
- Das Ziel, Studierende in wesentlich stärkerem Maße zu anwendungsbezogenen Fach- und Methodenkompetenzen/sozialen Kompetenzen zu führen, ist nur umsetzbar, wenn Hochschullehrer dafür entsprechende Voraussetzungen besitzen. Eigene umfassende Erfahrungen in der Nutzung theoretischer Wissensbestände in der Wirtschaft bzw. Institutionen außerhalb der Hochschulen sind erforderlich, um z.B. studentische Praktika curricular einzubinden und zu nutzen. Das heißt, der klassische, ausschließlich in Bildungsinstitutionen verortete Berufsweg der Hochschullehrer, trägt künftig nicht mehr. Ähnlich wie bisher schon für Fachhochschulen sollten Berufungen an Universitäten künftig – bei Verzicht auf Habilitationen - auch an praktische berufliche Erfahrungen geknüpft werden.
- Damit bestünden auch verbesserte Voraussetzungen für die fachlich und sozial moderierende Betreuung von Projektarbeiten. Darüber hinaus bedarf es dafür einer grundlegenden hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. Eine solche Forderung ist nicht neu, entsprechende eher eng gefasste Versuche brachten scheinbar wenig Erfolg. Noch immer gilt „*learning by doing*“, „*ins Wasser springen und schwimmen*“ als das alleinige Rezept. Für professionalisierte Hochschullehrer wird das künftig nicht mehr ausreichen (vgl. Welbers 1997).
- Ferner sind die Potenziale, die studentische Tutorien bieten, offenbar noch nicht ausgeschöpft. Studierende der oberen Semester sind aufgrund ihrer Erfahrungen im Studium und ihrer biografischen Nähe zu Studierenden niederer Semester ebenfalls geeignet, einzelne - nicht sämtliche - Projektaufträge im Studium zu begleiten. Das ist nicht nur finanziell wenig aufwendig, sondern trägt auch zur fachlich-methodischen und sozialen Stabilisierung der angehenden Hochschulabsolventen bei.
- Konsequenzen aus veränderten Bildungs- und Qualifikationszielen von Hochschulbildung ergeben sich auch hinsichtlich der Hochschulvorbereitung. Berufs- und Studienberatung müssen diese aufgreifen und Studierende unterstützen, ihre Studienentscheidung vor diesem Hintergrund zu treffen und ihr Studium entsprechend auch selbst zu gestalten. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die einzelnen Studiengänge curricular bereits so angelegt sind, die benannten Kompetenzen wesentlich stärker zu betonen.
- In Vorbereitung auf die Berufs- und Studienentscheidung erscheint es aus der Perspektive von Hochschulbildung geboten, dass auch die allgemeinbildenden Schulen in stärkerem Maße auf die Arbeits- und Lebenswelt in ihrer Komplexität vorbereiten. Das würde eine Erweiterung der Zielperspektiven für allgemeine Schulbildung nahe legen. Besondere Bedeutung käme dabei neuen Zielen zu, wie dem Verstehen wirtschaftlich-sozialer und technisch-technologischer Zusammenhänge, u.a. durch die Anwendung mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens. Eine Erweiterung und Intensivierung mathematisch-

naturwissenschaftlicher und wirtschaftlicher Bildung in den allgemeinbildenden Schulen mit Blick auf die sich weiter verändernde Funktion von Hochschulbildung wäre dafür eine Voraussetzung.

- Aus Sicht des Hochschulbereichs lässt sich nicht einschätzen, inwieweit gesonderte Fächer in Ergänzung des traditionellen Fächerkanons sinnvoll und notwendig sind. Allerdings zeigen die bisherigen Bemühungen, im Rahmen der bestehenden Fächer bzw. Curricula Verbindungen zur Wirtschaft herzustellen, nur eine begrenzte Wirksamkeit dieses Ansatzes. Mithin scheint es geboten, sowohl die Einführung gesonderter Fächer, als auch parallel dazu die zielgerichtete Verknüpfung der bisherigen Unterrichtsfächer im Sinne eines projektorientierten Unterrichts zu prüfen. Mit Blick auf die angezielte Anwendungsfähigkeit fachlichen Wissens könnte bereits in der Sekundarstufe eine curriculare Verankerung fächerübergreifender Projekte bzw. Praktika wünschenswert sein.

Literatur:

Beck, H.: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. – Darmstadt, Winklers 1997

Bensel, N.; Weiler, H. N.: Hochschulen für das 21. Jahrhundert zwischen Staat, Markt und Eigenverantwortung. Ein hochschulpolitisches Memorandum im Rahmen der Initiative D21 unter Federführung der DaimlerChrysler Services (Debis) AG. Berlin, Frankfurt/Oder, Stanford (USA), 2000

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) Bonn, 1996

Ehlert, H.; Welbers, U.: Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. - Neuwied, Luchterhand 1999 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)

Güpner, A.: Qualitätssicherung im Hochschulbereich. Die Anforderungen aus Sicht der Arbeitgeber. Vortrag anlässlich der Abschlusskonferenz Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz am 11./12.12.00 in Bonn. Dresdner Bank (bisher unveröffentlichtes Manuskript)

Landfried, K.: Ausbildung versus Bildung? – Internationale Erfahrungen der Hochschulentwicklung. Kath. Universität Eichstätt 1998 (Eichstätter Hochschulreden)

Lischka, I.: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten. . HoF Wittenberg 2000 a(Arbeitsbericht 5/00)

Lischka, I.: Erwartungen an den Übergang ins Berufsleben. HoF Wittenberg 2000 b (noch unveröffentlichter Arbeitsbericht)

Orth, H.: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven.- Neuwied, Luchterhand 1999 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)

Schulze, W.: Zwischen Elfenbeinturm und Beschäftigungsorientierung. Zur Vermittlung zweier Klischees. In: Forschung und Lehre, H. 8/2000

Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Wissenschaftsrat (Hrsg.):_ Bonn/Würzburg 1999 (Stellungnahmen des Wissenschaftsrates)

Tessaring, M. (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung: Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit 26.-27. März 1996 in Nürnberg. IAB (Hrsg.)- Nürnberg 1996 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 201)

- Welbers, U.: Die Lehre braucht hochschuldidaktische Qualifikation: Ein Aus- und Weiterbildungsprogramm auf Fachbereichsebene. In: Welbers (Hrsg.) Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. - Neuwied, Luchterhand 1997 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)
- Weidig, I.; Hofer, P.; Wolff, H.: Arbeitslandschaft 22010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. - Nürnberg 1999 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 227)
- Weiss, C.: Begrüßung. In: Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Hochschulrektorenkonferenz (Hrg.). - Bonn, 2000 (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000)

Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung

Wachsender Stellenwert von Weiterbildung

Lernprozesse im Erwachsenenalter haben zunehmend an Bedeutung gewonnen, und es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sich dieser Trend weiter fortsetzen wird. Hierfür ist im *beruflichen Bereich* die zunehmende Geschwindigkeit des Wandels der Anforderungen der Arbeitswelt verantwortlich. Diese wird u.a. durch den Trend zur Globalisierung der Märkte, die sich beschleunigende Innovationsdynamik, die Informatisierung der Arbeitsvollzüge und die Implementation neuer Formen der Arbeitsorganisation und Betriebspolitik ausgelöst und hat gravierende Konsequenzen für Lern- und Bildungsprozesse zur Folge:

- Im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung erworbene Kompetenzen veralten immer schneller. Sie erweisen sich immer häufiger zur Bewältigung des gesamten Berufslebens als unzureichend.
- Arbeitsplätze mit geringen Anforderungen werden u.a. aufgrund des Einsatzes neuer Technologien weiter reduziert. An den verbleibenden Arbeitsplätzen steigen die Anforderungen.
- Die Veränderung von einer berufsbezogenen zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation (vgl. Baethge/ Schiersmann 1998) erfordert in erhöhtem Maße soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbständigkeit oder Kommunikationsfähigkeit, die in klassischen Berufsausbildungen nur bedingt vermittelt wurden.
- Angesichts der Reduktion beruflicher Normalbiographien und der Zunahme diskontinuierlicher Berufsbiographien – auch für Männer – wachsen die Anforderungen zur beruflichen Neu- bzw. Umorientierung.

Auch im *nicht-beruflichen Bereich* sind gravierende Veränderungen zu verzeichnen, die hier in aller Kürze mit den Stichworten der Pluralisierung von Lebenslaufmustern und der Entstandardisierung von Lebenslagen charakterisiert seien. Sie führen zu einer Individualisierung von Lernbedürfnissen im Erwachsenenalter, denen mit herkömmlichen Konzepten der Zielgruppenorientierung nicht mehr angemessen begegnet werden kann. Erwachsenenbildung bekommt in verstärktem Maße die Aufgabe zugewiesen, Orientierungshilfen angesichts der unsicheren Lebenslagen zu bieten und die soziale Kohäsion in einer segmentierten Gesellschaft zu fördern (vgl. Ehse/ Zech 1999, S. 33). Dabei sind die Bildungsinteressen kaum längerfristig antizipierbar, sondern changieren je nach situativer Befindlichkeit und lebensphasenspezifischer Situation.

Die gestiegene Bedeutung der Weiterbildung schlägt sich bereits in hohen Teilnahmequoten und wachsenden Ausgaben für diesen Bildungsbereich nieder. So nahm 1997 nahezu jeder zweiten Erwachsene an Weiterbildung teil (vgl. Bundesminister für Bildung und Forschung 2000). Gleichzeitig wird angesichts der gestiegenen Bedeutung von Weiterbildung der Blick verstärkt auf die Tatsache gelenkt, dass immer noch ein großer Teil der Bevölkerung nicht an Weiterbildung teilnimmt.

1. Lernfähigkeit im Erwachsenenalter

Voraussetzung für die Beschäftigung mit Bildungs- und Qualifikationszielen für Erwachsene ist die Verständigung über deren Lernfähigkeit. In der Praxis hält sich stellenweise hartnäckig das Vorurteil, dass Erwachsene mit zunehmendem Alter an Lernfähigkeit einbüßen. Demgegenüber bescheinigen neuere Forschungsergebnisse den Erwachsenen eine gute bis sehr gute Lernfähigkeit (vgl. Baltes 1990; Weidenmann 1991; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1995):

- Es lässt sich kein biologisch vorprogrammierter kontinuierlicher Abbauprozess von Intelligenz und Lernfähigkeit im Erwachsenenalter feststellen (vgl. Baltes/ Dittmann-Kohli 1982).
- Demgegenüber bestehen große Unterschiede in der Entwicklung von Intelligenz und Lernfähigkeit zwischen verschiedenen Personen(gruppen) gleichen Alters (vgl. Baltes 1990).
- Die Lernleistungen Erwachsener sind veränderbar. Unter günstigen Bedingungen ist es prinzipiell möglich, Lernpotentiale bis ins höchste Lebensalter aufrechtzuerhalten und zu nutzen (vgl. Baltes/ Smith 1990).

2. Begründungen und Konzepte für das Leitbild der Selbststeuerung

Die Diskussion um die gestiegene Bedeutung von Weiterbildung geht einher mit der programmatischen Forderung nach der Selbststeuerung von Lernprozessen Erwachsener. Die damit verbundene Umorientierung wird vielfach bereits als Paradigmenwechsel beschrieben. Für die Betonung dieser Perspektive werden u.a. die folgenden Begründungen bzw. Interessen angeführt (vgl. Weinert 1982, S. 102; Faulstich 1998, S. 12):

- *anthropologische*: Erwachsene tragen die Verantwortung für sich selbst und damit auch für ihr Lernen. Ergänzend wird dabei häufig auf das durchschnittlich gestiegene Bildungsniveau verwiesen, dass die Eigensteuerung von Lernprozessen erleichtere.
- *gesellschaftspolitische*: Mit dem permanenten Wandel kann nur Schritt gehalten werden durch die Internalisierung der Eigeninitiative zum Lernen und der Eigenverantwortlichkeit für Lernprozesse.
- *lerntheoretische*: Die Lernergebnisse sind besser, wenn die Lernprozesse aus der eigenen Initiative resultieren und an die eigenen Bedeutungskontexte anknüpfen können.

Die auf einer allgemeinen Ebene zu beobachtende hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Zielperspektiven verdeckt jedoch, dass im einzelnen gar nicht immer klar ist, was genau gemeint ist. Die Begriffe ‚selbstgesteuertes‘, ‚selbstorganisiertes‘, ‚autonomes‘, ‚eigenverantwortliches‘, ‚selbstinitiiertes Lernen‘ bzw. ‚Selbstlernen‘ werden häufig synonym gebraucht, teilweise aber auch voneinander abgegrenzt. Eine begriffliche und theoriebezogene Verständigung über Begründungen und Ziele von Selbststeuerung ist dringend anzumahlen, an dieser Stelle jedoch nicht leistbar.

In Anlehnung an Knowles (1975) kann in pragmatischer Absicht ein weites Verständnis von selbstgesteuertem Lernen formuliert werden, demzufolge dieses als Prozess zu verstehen ist, bei dem die Lernenden - mit oder ohne Hilfe anderer - initiativ werden, um ihre Lernbedürfnisse festzustellen, Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und die Lernprozesse zu evaluieren. Diese Sichtweise weist dem Lernenden die Rolle des selbst entscheidenden Handelnden in Bezug auf das Wann, Wie, Wo und Womit des Lernens zu (vgl. auch Weinert 1982, S.102; Straka 1999). Das Prinzip der Selbststeuerung bezieht sich damit auf verschiedene Dimensionen. In Anlehnung an die von Reischmann (1999) unter Bezug auf die amerikanische Diskussion¹ vorgenommene Systematisierung lassen sich die folgenden Ebenen unterscheiden:²

Ein konzeptioneller Ansatz von Selbststeuerung fokussiert das *Selbst-Management* des Lernens. Hier stehen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen, insbesondere kognitive Variablen im Vordergrund, die sich in einem ‚Idealbild‘ vom selbstgesteuerten Lernenden wie folgt zusammenfassen lassen: Dieser zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er ‚aktiv‘ ist bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens: Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse zu befriedigen, setzt sich Lernziele und setzt diese in Pläne um, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozess, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen sowie über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen (vgl. Kraft 1999, S. 836).

Es ist vielfach belegt (vgl. Deci/Ryan 1993), dass ein höherer Grad an Selbststeuerung zu besseren Lernleistungen führt und das Gelernte dauerhafter gespeichert wird. Dabei spielen die Motivation bzw. das Interesse sowie das Selbstkonzept eine herausragende Rolle.

Dieses Konzept der Selbststeuerung setzt stark auf kontextunabhängige überdauernde Persönlichkeitsvariablen und steht in der Gefahr, die Verantwortung für das Lernen und dessen Selbststeuerung einseitig dem Individuum zuzuweisen (vgl. Reischmann 1999, S. 46). Erfolgreich wird dieses Vorgehen vor allem von ‚bildungsgewohnten‘ Personen praktiziert. Brookfield (1986, S. 41) postuliert, dass „besonders jene Individuen über die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen verfügen, die analytisch orientiert, sozial unabhängig, innengeleitet und individualistisch sind und über ein profiliertes Selbstkonzept verfügen.“

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die von pädagogischer Seite so hoch gelobte Selbststeuerung den Individuen paradoxerweise zum Teil durchaus als Zwang erscheinen kann, z.B. wenn von Seiten der Arbeitgeber von den Beschäftigten eine entsprechende Einstellung gefordert wird. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung wird quasi selbstverständlich eine permanente Anpassung an technologische oder arbeitsorganisatorische Anforderungen eingefordert, die in zunehmendem Maße als Selbststeuerung verkauft wird (vgl. Kraft 2000, S. 133f.).

¹ Auf die Diskussion im angloamerikanischen Sprachraum, die bereits seit 30 Jahren intensiv geführt wird, wird auch deshalb zurückgegriffen, weil in vielen deutschen Publikationen zu dieser Thematik die spezifische Verwendung des Begriffs der Selbststeuerung nicht hinreichend expliziert wird.

² Außer acht bleibt dabei u.a. ein aus der konstruktivistischen Diskussion abgeleitetes Verständnis von Selbststeuerung, demzufolge jede Aneignung von neuen Informationen als selbstgesteuerter Prozess im Sinne der kognitiven Verarbeitung verstanden wird.

Ein zweiter Ansatz fokussiert *didaktische Aspekte*. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, in welcher Weise und in welchem Umfang Lernsituationen so gestaltet werden können, dass den Lernenden innerhalb von Lernsituationen (Kursen, Seminaren, aber auch arbeitsplatzbezogenen Formen des Lernens) Möglichkeiten zur Selbststeuerung eröffnet werden können, d.h. es geht um die Ausgestaltung von Lernsituationen im Interesse der Erhöhung der Anteile an Selbststeuerung.

Im Hinblick auf lernorganisatorische Aspekte ist kritisch zu hinterfragen, wie weit die Selbststeuerung der Weiterbildung geht bzw. gehen soll. Für die berufliche, insbesondere die betriebliche Weiterbildung zeigen vorliegende empirische Befunde (vgl. Kraft 2000, S. 137), dass sich diese oftmals weitgehend auf den Lernort und die Lernzeit beschränkt. Die Selbstbestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden bleibt demgegenüber häufig ein Desiderat. In diesem Sinne geht es dann bestenfalls um die selbständige Ausführung vorgegebener Aufgaben und die selbständige Aneignung fremddefinierter Inhalte (vgl. Kraft 2000, S. 137).

Ein weiteres Konzept zum selbstgesteuerten Lernen rekuriert stark auf *autodidaktisches bzw. informelles Lernen*. Dieses Konzept, das an die viel rezipierte Untersuchung von Tough (1968) anknüpft, verweist darauf, dass ein großer Teil der Lernprozesse sich außerhalb von Institutionen im Lebenszusammenhang vollzieht, dass diese aber bislang zu wenig berücksichtigt worden sind. Diese Konzeptualisierung von Selbststeuerung kritisiert implizit oder explizit die etablierten institutionellen und professionellen Kontexte des Lernens Erwachsener. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Einsatz neuer Technologien eine zentrale Rolle zu, der häufig als identisch mit Selbststeuerung gesehen wird. Weiter ist eine relativ große Nähe von diesem Verständnis von Selbststeuerung zu dem zu konstatieren, was gegenwärtig als arbeitsnahes oder arbeitintegriertes Lernen diskutiert wird (vgl. Baethge/ Schiersmann 1998).

Dieser dritten Ausgestaltung von selbstgesteuertem Lernen ist entgegenzuhalten, dass selbstgesteuertes Lernen keineswegs mit informellen Lernprozessen gleichzusetzen ist. Vielmehr kann die Teilnahme an institutionalisierten Lernangeboten durchaus Resultat eines hohen Grades an Selbststeuerung sein.

3. Voraussetzungen und Grenzen selbstgesteuerten Lernens

Es ist davon auszugehen, dass eine Orientierung am Leitbild der Selbststeuerung prinzipiell sowohl wünschenswert erscheint als auch angesichts der skizzierten raschen Wandlungstendenzen erforderlich ist. Dennoch ist auf verschiedene Problemlagen und Begrenzungen hinzuweisen:

Anknüpfend an neuere Überlegungen zur Motivation von Deci/ Ryan (1993) ist zu betonen, dass die schlichte Polarisierung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung nicht aufrecht zu erhalten und eine reine Selbststeuerung auch nicht wünschenswert ist (vgl. auch Straka 1999), sondern eher von einem Kontinuum zwischen diesen Polen auszugehen ist.

Die aktuelle bildungspolitische Debatte suggeriert in vielen Fällen, dass die Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen quasi selbstverständlich gegeben sei. Demgegenüber ist die Frage ernst zu nehmen, ob die voraussetzungslose Orientierung an diesem Leitbild nicht die Gefahr enthält, dass damit bestehende Bildungsbenachteiligungen eher verschärft als abgebaut werden (vgl. Arnold/ Lehmann 1998; Weber 1998).

Im Hinblick auf die notwendigen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen lassen sich zumindest drei Faktorenbündel ausdifferenzieren (vgl. Straka 1997; Faulstich 1999):

- *Personenbezogene, überwiegend kognitive Einflussfaktoren*
Hierbei spielen Faktoren wie die Motivation, das Selbstkonzept oder die Lernstrategien (Informationsverarbeitung, Ressourcen, Kontrolle) eine besondere Rolle. Sind die oben bereits erwähnten Komponenten des selbstgesteuerten Lernens nicht stark ausgeprägt, so dürften die Betroffenen Probleme mit dieser Verhaltenserwartung bekommen.
- *Auf die konkreten Lernsituationen bezogene Einflussfaktoren*
Dieser Aspekt verweist auf die Frage, inwieweit die konkrete Lernsituation die Selbststeuerung unterstützt. Die Bemühungen um eine Stärkung der Selbststeuerung durch die didaktisch-methodischen Arrangements erfordern eine starke Veränderung der Lernkultur von einer angebotsorientierten zu einer nutzerorientierten Perspektive.
- *Soziale bzw. gesellschaftliche Einflussfaktoren*
Schließlich ist hervorzuheben, dass auch der soziale Kontext die Möglichkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen erheblich beeinflusst. Dies betrifft z.B. zeitliche und materielle Ressourcen. Bietet die berufliche sowie private Situation überhaupt zeitliche Spielräume für selbstgesteuerte Lernprozesse und wie hohe finanzielle Mittel müssen dafür aufgewendet werden? Außerdem spielt die Verwendungssituation und der darauf bezogene erwartete Nutzen eine wichtige Rolle für die Bereitschaft zum selbstgesteuerten Lernen, d.h. die Frage, was und wofür gelernt werden soll. Auch beim Aspekt des Vorhandenseins und regionalen Erreichbarkeit des gewünschten Angebots (einschließlich geeigneter Lernsoftware) handelt es sich um eine wichtige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Schließlich stellen geeignete Support-Systeme wie mediale Informationsquellen oder Beratungsangebote angesichts der hohen Intransparenz des Weiterbildungsbereichs einen wichtigen Faktor dar.

Als Fazit ist daher festzuhalten, dass das Leitbild des selbstgesteuerten Lernens für die Weiterbildung die Gesellschaft keineswegs aus ihrer Verpflichtung zur Gestaltung von Rahmenbedingungen entlässt. Zwar ist zukünftig den nicht-formalen und informellen Lernprozessen größere Aufmerksamkeit zu widmen, jedoch ist die Orientierung am Leitbild der Selbststeuerung nicht mit De-Institutionalisierung gleichzusetzen. Im Interesse der Umsetzung dieses Leitbildes in der Praxis wird es darauf ankommen, die dafür notwendigen Voraussetzungen zu identifizieren und nach (bildungs-)politischen Möglichkeiten zu suchen, um die Realisierung der erforderlichen Bedingungen bei möglichst vielen Bevölkerungsgruppen zu gewährleisten.

Dabei ist weiter davon auszugehen, dass auch selbstgesteuerte Lernprozesse der professionellen pädagogischen Unterstützung bedürfen. Die Tendenzen zum selbstgesteuerten Lernen verändern allerdings die Rolle der Weiterbildner nachhaltig. Die Vermittlung von Wissen wird zwar keineswegs überflüssig, es werden sich jedoch Elemente dieser Berufsrolle verstärken, die auf eine eher mittelbare Unterstützung der Lernprozesse im Sinne der Beratung zielen.

Literatur

- Arnold, R.; Lehmann, B. (1998): Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung." Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main S. 89-100.
- Baethge, M./Schiersmann, Ch. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektive und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster (Waxmann), S. 15-87
- Baltes, P.B./ Dittmann-Kohli, F. (1982): Einige einführende Überlegungen zur Intelligenz im Erwachsenenalter. In: Neue Sammlung, 22, 1982, S. 261-278
- Baltes, P.B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: Psychologische Rundschau, 41, S. 1-24
- Baltes, P.B./ Smith, J. (1990): Weisheit und Weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 22, S. 95-135
- Brookfield, S. (1986): Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices. Milton Keynes (Open University Press)
- Bundesminister für Bildung und Forschung (2000) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht. Bonn
- Deci, E.; Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, 2, S. 223-238
- Ehse, Ch./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, R./ Ehse, Ch. (Hrsg.) (1999): Organisation und Lernen (Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Bd. 5). Hannover (Expressum), S. 13-57
- Faulstich, P. (1998): "Selbstorganisiertes Lernen" als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Frey Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report). Frankfurt (DIE), S. 10-16
- Faulstich, P. (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, S. u.a.(Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a. M. (DIE), S. 24-39
- Knowles, M.S. (1975): Self-Directed learning: A Guide for Learners and Teachers. New York (Cambridge Books)
- Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis, In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 1999, 6, S. 833-845
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden, in: Weinert, Franz E./ Mandl, Heinz (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4 Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag
- Reischmann, J. (1999): Selbstgesteuertes Lernen - Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion In: Dietrich, S.: Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. (Materialien für Erwachsenenbildung). Frankfurt (DIE) S. 40-56
- Straka, G. (1997): Forschungsbericht 1984-1997. <http://www-user.uni-bremen.de/~los/german/band2/inhalt.htm>

Straka, G. (1999): Forschungsbericht 1999. <http://www-user.uni-bremen.de/~los/german/band2/inhalt.htm>

Tough, A. (1968): Why Adults Learn. Toronto

Weidenmann, B. (1991): Lernen im Erwachsenenalter. In: Grundlagen der Weiterbildung, 2, S. 7-11

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 1982, S. 99-10

Weber, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen: Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung. Zeitschrift, 7, 1996, 4, S. 178-182

Förderung von Chancengleichheit

- Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -

Das Forum Bildung hat im Verlauf seiner Arbeit eine Expertengruppe gebeten, den Themenschwerpunkt "Förderung von Chancengleichheit" zu behandeln. Mitglieder dieser Expertengruppe waren:

Henrik von Bothmer, Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit, Bonn

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg

Oberstudiendirektorin Ursula Hellert, CJD Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig

Petra Hölscher, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

Hans Joachim Laewen, INFANS Institut für Angewandte Sozialisationsforschung Frühe Kindheit e.V., Berlin

Herbert Loebe, Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft, München

Prof. Dr. Richard Münchmeier, Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Edeltraud Röbe, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Der Expertengruppe stand für die Erarbeitung ein Zeitraum von Ende Juni bis Ende Oktober 2000 zur Verfügung. Dabei wurden Anregungen des Ersten Kongresses des Forum Bildung (Materialien des Forum Bildung; 3) und Ergebnisse der Fachtagung des Forum Bildung "Qualifizierte Berufsausbildung für alle" (Materialien des Forum Bildung; 4) in die Beratung einbezogen. Im Oktober 2001 wurde der Bericht erneut beraten und teilweise überarbeitet, um zwischenzeitlich vorliegende Stellungnahmen sowie insbesondere die Ergebnisse der Fachtagung "Finden und Fördern von Begabungen" vom März 2001 (Materialien des Forum Bildung; 7) und der Anhörung "Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten" vom Juni 2001 (Materialien des Forum Bildung; 11) berücksichtigen zu können.

Der Bericht ist in gemeinsamer intensiver Diskussion in fünf Sitzungen entstanden. Die Federführung für die einzelnen Abschnitte wurde wie folgt verteilt:

- Bildung und soziale Ungleichheit: *Richard Münchmeier*
- Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen: *Hannelore Faulstich-Wieland*
- Bildung und Ausbildung für Migrantinnen und Migranten: *Petra Hölscher*
- Die schulische Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher: *Ursula Hellert*
- Frühe Förderung im Vorschulbereich: *Hans Joachim Laewen*
- Chancengleichheit in der Grundschule – Schnittflächen und Schwerpunkte: *Edeltraud Röbe*
- Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule – Ausbildung – Beruf: *Henrik von Bothmer*
- Abbau von Chancenungleichheit durch Weiterbildung: *Herbert Loebe*

Die von den Autorinnen und Autoren verwendete Literatur wurde am Ende des Berichts zusammengefasst. In den Texten auftretende Doppelungen sind zum Teil den unterschiedlichen Zuständigkeiten für die einzelnen Kapitel geschuldet, sollen gleichzeitig aber auch der besseren Lesbarkeit dienen.

Der Bericht war Grundlage für die Vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung zur "Förderung von Chancengleichheit" (Materialien des Forum Bildung; 6).

Inhaltsverzeichnis

I. Vorwort

II. Bildung und soziale Ungleichheit

1. Bildung als Ressource der Lebensführung
2. Ungleiche Verteilung der Ressource Bildung
3. Die Bedeutung des Elternhauses
4. Wandel der Sozialisationsweisen

III. Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen

- 1 Bestandsaufnahme: Wie steht es um die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung?
2. Gender Mainstreaming
3. Gender Mainstreaming im Feld der Bildungspolitik

IV. Bildung und Ausbildung für Migrantinnen und Migranten

V. Die schulische Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher

VI. Frühe Förderung im Vorschulbereich

1. Analyse des gegenwärtigen Standes bei der Verwirklichung von Chancengleichheit; fördernde und hemmende Faktoren
2. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit

VII. Chancengleichheit in der Grundschule: Schnittflächen und Schwerpunkte

1. Chancengleichheit als zentrale Orientierung der Grundschule
2. In der Realität der Grundschule wird weithin Chancenungleichheit tradiert - Schwierigkeiten und hemmende Faktoren
3. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit

VIII. Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule-Ausbildung-Beruf

1. Vermeidung von Schulverweigerung, Strategien im Umgang mit Formen von Schulverweigerung
2. Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen

IX. Abbau von Chancenungleichheit durch Weiterbildung

Anlage

Profil einer Schule der Zukunft, die konsequente Chancengleichheit ermöglicht

1. Vorschläge zur Schul- und Unterrichtsorganisation
2. So sieht die Schule aus
3. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften
4. Ideen zur Unterrichtsentwicklung

Literatur

I. Vorwort

Bedeutung von Chancengleichheit

Die Folgen von Chancenungleichheit sind heute erheblich einschneidender als vor 30 Jahren. Die Wahrnehmung von Lebenschancen wird in der Gesellschaft zunehmend durch den Grad von Bildung und Qualifizierung bestimmt. Allgemeine und berufliche Weiterbildung werden immer wichtiger, um mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen Schritt halten zu können. Infolge ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen gehen Beschäftigungsmöglichkeiten für Personen mit geringen Qualifikationen weiter drastisch zurück.

Das Bildungssystem hat die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass alle Menschen, unabhängig von ihrem sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund, ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft und ihren individuellen Voraussetzungen, Bildungsangebote wahrnehmen können, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. Förderung von Chancengleichheit bedeutet insbesondere die Überwindung von Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilnahme an Bildung und einer optimalen Förderung entgegenstehen. Die Verwirklichung von Chancengleichheit muss sich gleichermaßen auf Persönlichkeitsbildung, auf Teilhabe an der Gesellschaft sowie auf den Zugang zum Arbeitsmarkt beziehen. Sie erschließt Potentiale für die Gesellschaft und ist ein konstitutives Element der Demokratie.

Demokratische Entwicklungen im 20. Jahrhundert haben zu grundlegenden Erfolgen bei der Verwirklichung von Chancengleichheit geführt. Die von der Reformpädagogik beeinflussten Initiativen zur Gleichstellung der Geschlechter (Koedukation), zur praxisnahen Ausbildung (z.B. Arbeitsschulbewegung) und zur sozialen Gleichstellung (u.a. Volkshochschulbewegung, Arbeiterabiturientenkurse) haben grundlegende Impulse gegeben. Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre in der alten Bundesrepublik trug wesentlich zu Fortschritten bei der Umsetzung von Chancengleichheit bei. Neue Barrieren bei der Realisierung von Chancengleichheit sind aber durch das wachsende Problem von Arbeitslosigkeit entstanden.

Beispielsweise wurden folgende Ergebnisse in den letzten Jahrzehnten erreicht:

- Der Anteil von Mädchen und Frauen an höheren Bildungsabschlüssen ist stark gestiegen. Mehr Mädchen als Jungen beenden heute die Schule mit dem Abitur.
- Bildungsangebote sind breiter geworden und immer mehr Menschen erreichen ein höheres Qualifikationsniveau.

Der Bericht kann nicht alle Fragen aufnehmen. Die Expertengruppe hat sich konzentriert auf die Bereiche der Durchsetzung der Chancengleichheit von Frauen und Männern, der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dem Fördern von Begabungen und Hochbegabungen im schulischen Bereich, der frühen individuellen Förderung im Elementar- und Primarbereich, der Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule-Ausbildung-Beruf und der Notwendigkeit des Abbaus von Chancenungleichheit durch Weiterbildung. In der Anlage wird ein Profil einer Schule der Zukunft, die konsequent Chancengleichheit ermöglichen kann, zur Diskussion gestellt.

Neben den im Bericht behandelten Punkten wird darauf hingewiesen, dass auch die folgenden Bereiche Barrieren für die Durchsetzung von Chancengleichheit aufweisen:

- **Zugang zu Neuen Medien**

Die Befähigung zur Nutzung neuer Medien ist entscheidend für die Wahrnehmung individueller Chancen auf dem Arbeitsmarkt, bei der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und bei der Teilhabe an der Gesellschaft. Ungleicher Zugang zu den neuen Medien und unzureichende Medienkompetenz können bestehende Ungleichheiten verstärken oder auch neue hervorrufen. Bei der zunehmenden Bedeutung der neuen Medien sind diejenigen im Vorteil, die schon sozial privilegiert sind und ihren Kindern eher diesen Zugang ermöglichen können. Bildungsnahe Gruppen haben aufgrund ihres Berufsbildes eher Zugang zu neuen Medien.

- **Soziale Unterschiede**

Dem Anspruch des demokratischen Rechtsstaates, jedem Menschen unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, steht auch heute noch ein nach sozialen Schichten unterschiedlicher Zugang zu Bildung und damit zu Lebenschancen entgegen. Beispielsweise besuchen in einem Stadtteil von Essen, in dem 48 % der unter 18-Jährigen aus Familien stammen, die Sozialhilfe erhalten, nur knapp 8 % eines Jahrgangs ein Gymnasium. Demgegenüber gehen in Stadtteilen, in denen nur 5 % der unter 18-Jährigen aus Familien kommen, die Sozialhilfe empfangen, zwei Drittel aller Schüler zum Gymnasium. Diese Diskrepanzen beim Zugang zu Bildung setzen sich beim Schulabschluss, bei der Einmündung in Berufsbildung, beim Berufsabschluss sowie beim Zugang zur Hochschule fort. 1996 stammten 42 % aller 18- bis unter 21-Jährigen aus Arbeiterfamilien (nach der Stellung des Vaters im Beruf). Von dieser Gruppe gingen 6 % an die Universität gegenüber 54 % der Beamtenkinder, die einen Anteil von 9 % der 18- bis unter 21-Jährigen einnahmen.

- **Regionale Unterschiede**

Nach wie vor bestehen regionale Unterschiede. So liegt z. B. der Anteil des Hauptschulbesuches einer Altersgruppe in ländlichen Gebieten oft höher als im städtischen Raum. Entsprechend ist der Anteil derjenigen, die den Hochschulabschluss erwerben, in Städten höher. Unterschiede finden sich aber auch zwischen einzelnen Stadtbezirken.

Regionale Unterschiede bestehen auch zwischen alten und neuen Bundesländern. In den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) liegt die Quote der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss (1997: 10,1 Prozent) über der in den alten Bundesländer (8,2 Prozent). Andererseits verfügen in den neuen Bundesländern mehr Jugendliche zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr über eine abgeschlossene Berufsausbildung als in den alten Ländern, da viele von ihnen ihre Ausbildung begonnen hatten, als das bedarfsdeckende System aus DDR-Zeiten noch nicht zusammengebrochen war.

Es gibt bereits eine Vielfalt von detaillierten Untersuchungen, Modellen und Vorschlägen, um Chancengleichheit im Bildungswesen durchzusetzen. Die Expertengruppe ist daher insbesondere der Frage nachgegangen, welche Barrieren der Durchsetzung von Chancengleichheit entgegenstehen. Dazu ist sie im Folgenden von Schnittflächen zwischen Bildungsbereichen und Schwerpunkten innerhalb von einzelnen Bildungsbereichen ausgegangen, an denen Maßnahmen zur Verwirklichung von Chancengleichheit mit Erfolg ansetzen können.

Die Expertinnen und Experten sahen sich nicht in der Lage, Barrieren im Spannungsfeld der spezifischen Förderung und der Integration von Behinderten zu untersuchen. Unter der Voraussetzung, dass die spezifische Förderung sichergestellt werden kann, bietet Integration von

Behinderten die Chance der sozialen und kommunikativen Kompetenzentwicklung für Behinderte wie für Nichtbehinderte. Darüber hinaus muss Bildung noch stärker zum Umgang mit Behinderungen befähigen. In diesem Bereich liegen eine Reihe von Erkenntnissen und Erfahrungen vor, die unter dem Aspekt der noch mangelhaften Umsetzung diskutiert werden müssen. Die Expertengruppe schlägt vor, die umfangreichen Erfahrungen in diesem Bereich durch eine besondere Expertise zu sichten.

II. Bildung und soziale Ungleichheit

1. Bildung als Ressource der Lebensführung

In einer Gesellschaft, in der die institutionellen „Geländer der Lebensführung“ (Scheffold 1993) immer weniger verlässlich biografische Planungen stützen können und Verläufe in mögliche Zukünfte tendenziell unkalkulierbar werden, ist Bildung die entscheidende und grundlegende Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung.

In den siebziger Jahren wurden Bildungsbeteiligung und formales Bildungsniveau oft als Voraussetzungen für gelingende Zukunft herausgestellt. Durch Bildung in diesem Sinn sollte die Gleichheit der Lebenschancen verbessert werden. Für die (Jugend-) Pädagogik wurde dies in Form eines „bildungsoptimistischen Jugendkonzepts“ (Böhnisch/Münchmeier 1994) umgesetzt: Wer seine Jugendzeit nutzt, lernt und sich vorbereitet, wer in der Gegenwart zugunsten von Bildung auf Konsum und Zerstreuung verzichtet, der wird dafür in der Zukunft durch bessere berufliche und soziale Chancen „belohnt“ werden (deferred gratification).

Heute sprechen Jugendtheoretiker vom „Zerbrechen“ bzw. der „Erosion“ dieses bildungsoptimistischen Konzepts. Die Verknüpfung von „Bildungsinvestitionen“ in der Gegenwart mit Chancen in der Zukunft ist brüchig geworden. Die Jugendlichen und Eltern begegnen ihr mit wachsendem Misstrauen bzw. Irritation. „Bildung“ lässt sich heute nicht mehr gleichsam in einer „Zweck-Mittel-Relation“ mit biografischer Zukunft verbinden, sondern wird zu einer Ressource gegenwärtiger Orientierung angesichts von Unübersichtlichkeit, schließt Optionen für gegenwärtige Entscheidungen im Horizont der Unsicherheit auf, hilft trotz gegenstehender Schwierigkeiten die eigenen biografischen Ziele festzuhalten und doch flexibel an die Situation und erreichbaren Möglichkeiten anzupassen, kurz: Bildung wird zur wichtigsten Ressource gegenwärtiger Alltagsbewältigung.

Zur Aufgabe der Vorbereitung auf die Zukunft (Qualifikationserwerb) ist für Kinder und Jugendliche heute die Aufgabe der Bewältigung der Gegenwart, des ganz normalen Alltags, hinzugekommen. Der „Schonraum“ Kindheit und Jugend zerbröckelt, der „Ernst des Lebens“, die gesellschaftlichen Großprobleme reichen mit ihren Folgen in den Alltag junger Menschen hinein. „Die gesellschaftliche Krise hat die Jugendphase erreicht“, lautet ein einvernehmliches Ergebnis der neuesten Jugendforschung (z.B. 12. Shell Jugendstudie 1997). Bildung ist deshalb viel mehr als nur Ausbildung und Qualifikationserwerb; sie ist Voraussetzung dafür, sich in einer kompliziert gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten. Moderne Pädagogik spricht mit Bezug auf Bildung deshalb nicht bloß von Qualifikation, sondern immer mehr – scheinbar ganz allgemein – von Daseins- oder „Lebenskompetenz“.

2. Ungleiche Verteilung der Ressource Bildung

Nach wie vor ist die Ressource Bildung in unserer Gesellschaft ungleich verteilt. Trotz der unbestreitbaren Erfolge der Bildungsreform finden sich immer noch Unterschiede entlang den Dimensionen Geschlecht, soziale Herkunft, Nationalität, sozialräumliche Gegebenheiten sowie individuelle Beeinträchtigungen, welcher Art auch immer. Trotz generell gesteigener Bildungsbeteiligung, trotz Abflachung der Stadt-Land-Unterschiede, trotz Angleichung der Schulabschlüsse von Jungen und Mädchen bestehen Barrieren fort und haben sich neue Hindernisse aufgetan, die die biografischen Chancen beeinträchtigen, die durch Bildung ermöglicht werden sollten.

So überformen und konterkarieren etwa die Krise der Arbeitsgesellschaft, die Effekte der Globalisierung, die wachsende internationale Konkurrenz, aber auch der Ersatz von menschlicher Arbeitskraft durch Computer und Arbeitsautomaten die durch angestiegenes Bildungsniveau der jungen Generation eigentlich hinzugewonnenen Chancen. Gerade bei jungen Menschen, die etwa wegen einer Behinderung beeinträchtigt sind oder die aus materiell depravierten Familien stammen, die zugewandert sind und Integrationsprobleme haben usw. akkumulieren sich die Misserfolge und Effekte sozialer Ungleichheit aufs neue. Die Klientel der Jugendsozialarbeit, der Förder-, Stütz- und Zusatzmaßnahmen ist beträchtlich gewachsen (was nicht einfach der Selbstrekutierung durch das System der Maßnahmen zuzuschreiben ist).

Ungleiche Bildungsvoraussetzungen spielen schließlich die entscheidende Rolle bei der Entwicklung ungleicher Einstellungen, Werthaltungen und Optionen für Lebensplanung und Lebensführung. Hierzu einige Beispiele aus der 13. Shell Jugendstudie, 2000:

1. junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen blicken optimistischer in die Zukunft, weil sie ein höheres Zutrauen in die eigene Wirksamkeit besitzen; sie trauen sich eher zu, ihr Leben trotz aller wahrgenommenen Schwierigkeiten zu meistern („self-efficacy“, P. Bandura);
2. junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind entschiedener in ihren Werthaltungen und Wertentscheidungen; das Schlagwort von der Werterosion trifft auf sie weniger zu; das macht sie widerstandsfähiger gegen situative Enttäuschungen und Rückschläge, hilft ihnen, Kurs zu halten;
3. junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für Europa, haben ein ausgeglicheneres Verhältnis zu Deutschland, sind weniger anfällig für einseitigen Nationalismus, sind politisch interessierter – aber auch kritischer;
4. junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für andere, haben einen größeren Freundeskreis, dichtere soziale Kontakte und Netzwerke; sie sind deshalb besser sozial integriert und können sozialen Rückhalt für ihre Bewältigungsaufgaben mobilisieren;
5. sie sind deshalb weniger ausländerfeindlich, toleranter, sozial aufgeschlossener.

3. Die Bedeutung des Elternhauses

Bildungschancen in dieser gewandelten Bedeutung zu vermitteln, ist nach wie vor eine zentrale Aufgabe der Bildungsinstitutionen. Jedoch sind weit mehr „Lern- und Vermittlungsorte“ als allein die Schule notwendig. Allen voran sind hier die Eltern zu nennen. Aber auch außerschulische Organisationen, Verbände und gesellschaftliche Gruppen sind gefragt. Daraus ergibt sich für die Schule eine Doppelaufgabe: einmal sich über die eigenen institutionalisierten Abgrenzungen hinaus zu vernetzen und mit den Organisationen ihres sozialräumlichen Umfelds zu kooperieren

(„sozialräumliche Verortung“), zum anderen sich selber als „Lebensort“ ernst zu nehmen und den Alltag innerhalb ihrer Mauern entsprechend zu gestalten („Lebensweltorientierung“).

Nach den Ergebnissen der 13. Shell Jugendstudie werden die Eltern sehr viel häufiger und deutlicher als früher als Vertrauenspersonen wahrgenommen. Jugendliche heute sprechen in der Mehrzahl erheblich weniger von strenger Erziehung durch Vater und Mutter und wollen sehr viel öfter den selbst erfahrenen Erziehungsstil auch bei den eigenen Kindern fortsetzen. Sie erleben mehrheitlich ihre Eltern als Partner, die sich viel Mühe geben, sie zu unterstützen und zu beraten – und dies auf längere Zeit als früher. Ihre Verselbständigung geschieht nicht im Konflikt, sondern geradezu in Absprache mit den Eltern; bei ihren Ablösungsversuchen fühlen sie sich von ihnen unterstützt. Trotzdem finden sich hiervon abweichende, in manchen Aspekten auch problematische Verhältnisse, etwa bei der sozialen Unterschicht und bei manchen Gruppen unter den Ausländern. Ein weiteres Beispiel für soziale Ungleichheit in Bezug auf „Bildung“ – wenn auch außerhalb von Bildungsinstitutionen! Hierin liegen Aufgaben für die Jugendhilfe, Elterberatungseinrichtungen, aber auch für die Elternarbeit der Schule.

Elterliches „Zutrauen in das Kind“ (als Gegenteil von „ängstlicher Besorgtheit“) ist offenbar die wichtigste Dimension und Bedingung für eine gute Ausrüstung und Motivation, das Leben in die Hand zu nehmen und sich zuzutrauen, die Schwierigkeiten zu meistern. Viele Ausprägungen und Einstellungen im Bereich Zukunftssicht, klare Lebensplanung, Autonomie/Kreativität/Konfliktfähigkeit, Menschlichkeit/Toleranz, Selbstmanagement hängen positiv mit dieser Dimension zusammen. Elterliches Zutrauen begünstigt jene Persönlichkeitsressourcen, die gute Voraussetzungen für eine gelingende Lebensbewältigung bieten. Die materielle Ausstattung (der „Lebensstandard“) der Familie scheint dagegen ziemlich nachrangig zu sein – zumindest in der Wahrnehmung der Jugendlichen. Auch hier finden wir Gruppen junger Menschen, die in ihrem Elternhaus diese „Bildungschance“ nicht finden; auch hier liegen deshalb Aufgaben der Elternbildungsarbeit.

4. Wandel der Sozialisationsweisen

Auf einen wichtigen Aspekt des sozio-kulturellen Wandels sei in diesem Zusammenhang noch hingewiesen: auf den Wandel der Sozialisationsweisen und Erziehungsvorstellungen. Hier liegen Chancen und Gefahren eng beieinander. Die Erziehungsstile in Elternhaus und Schule haben sich, wie Untersuchungen übereinstimmend zeigen, in den letzten Jahren auffallend verändert. Während in den 50er Jahren „Gehorsam und Unterordnung“ noch für 25% der Bevölkerung ein wichtiges Erziehungsziel waren, gilt dies heute nur noch für etwa 5%. Dagegen hat das Erziehungsziel „Selbständigkeit und freier Wille“ einen Anstieg der Zustimmung von 28% (1951) auf fast 80% (1993) erfahren. Nach Zinnecker (1985) gehört „bedingungsloser Gehorsam“ zugunsten der „Gleichberechtigung des Kindes“ (und des „Kindes als persönlicher Partner des Erwachsenen“ bzw. des „herrschaftsfreien Diskurses zwischen Eltern und Kind“) zu den „historisch veraltenden Themen“. In einer repräsentativen DJI-Befragung von mehr als 10.000 Familien (1989) nannten 92% „Selbstvertrauen“ und 84,2 % „Selbständigkeit“ als wichtigste Erziehungsorientierungen (Dannenbeck 1990). Von ähnlichen Veränderungen ist der Erziehungs- und Umgangsstil in der Schule gekennzeichnet. Auch dort hat die autoritäre Distanz zwischen Lehrer und Schüler abgenommen und ist eine „partnerschaftliche Umgangsstruktur“ entstanden (Fend 1988, S. 142 ff.). Eltern und Schule setzen also heute mehr auf Selbständigkeit und Eigenkompetenz als optimale Voraussetzung für das Vorankommen in der Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft als auf Erziehung zur Bedürfnislosigkeit, Bescheidenheit, Ein- und Unterordnung.

Hinter diesem Wertewandel im Bereich der Erziehung steht die sog. „Enttraditionalisierung“ der Muster unserer Lebensführung. Damit ist gemeint, dass traditionelle Muster und Leitbilder ihre einerseits verbindliche (sozial-kontrollierende), andererseits orientierende (und damit entlastende) Funktion verloren haben. Dies betrifft insbesondere traditionelle religiöse Muster, aber eben auch die „Einordnungs- und Bescheidenheitskultur“, die noch in den fünfziger Jahren wirksam war. Enttraditionalisiert werden aber auch die Muster der Lebensplanung und Lebensführung: Was eine oder einer wird bzw. werden kann, ist nicht mehr in die Wiege gelegt, also von der familiären Herkunft und den lokalen Bedingungen abhängig. Die Öffnung des Bildungswesens für tendenziell alle Jugendlichen und die gestiegenen Möglichkeiten zu überregionaler Mobilität haben dazu geführt, dass – jedenfalls dem Anspruch und Leitbild nach – die Chancen des Lebensweges vor allem von der individuellen Leistungsbereitschaft, der Qualifikation und der individuellen sozialen Kompetenz abhängig sind. „Enttraditionalisierung“ bedeutet also sowohl eine größere „Freisetzung“ der legitimen Lebensmuster; es bedeutet aber andererseits auch einen höheren Druck auf die Individuen und damit eine „Individualisierung“ der Lebenschancen und der Verantwortung für den eigenen Lebensweg. Sowohl den Chancen wie dem Druck sind jene Jugendliche weniger gut gewachsen, die schlechtere Bildungsvoraussetzungen haben.

In seiner Berliner Vorlesung zur Einführung in die Pädagogik (1826) weist Schleiermacher darauf hin, dass Bildung nicht einfach nur durch „intentionale Erziehung“, also durch die absichtsvollen, zielgerichteten Intentionen der Erzieher, vermittelt wird, sondern – wenn es um Zeitgenossenschaft, Werte oder Lebenseinstellungen geht – wirkungsvoller noch durch „funktionale Erziehung“, also durch das Lernen an und in den Verhältnissen selbst. Deshalb war er überzeugt, dass man in einer sozial ungerechten Gesellschaft nicht zur Gerechtigkeit erziehen könne, weil die Alltagserfahrung ständig die Intentionen der Erzieher widerlege. In unserem Zusammenhang heißt das: die Erfahrungen, die Benachteiligte und Begünstigte Tag für Tag machen, sind sehr unterschiedlich. Der Alltag in depravierten Verhältnissen widerlegt gewissermaßen die „Versprechen und Zumutungen von Bildung“. Umgekehrt verstärken und unterstützen die lebensweltlichen Erfahrungen von Bessergestellten ihren Lern- und Bildungsprozess positiv. Soll Bildung im Sinne von Abbau von Ungleichheit Erfolgchancen haben, so braucht sie die Einbettung in eine soziale Politik, die prekäre Lebenslagen stützt und verbessert, eine Arbeitsmarktpolitik, die Chancen durch Bildung glaubwürdig macht, gesellschaftliche Ressourcen, die Selbstgestaltungsmöglichkeiten unterstützen usw. Mit anderen Worten: das Thema Bildung und Chancengleichheit diskutieren zu wollen, heißt immer auch, die Verbindung von Bildungs- und Sozialpolitik bedenken zu müssen. Bildungspolitik in diesem Sinn muss „Querschnittspolitik“ sein und sich in andere politische Ressortzuständigkeiten einmischen.

III. Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen

1. Bestandsaufnahme: Wie steht es um die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung?

Diese Frage hat mindestens drei Dimensionen: Sie betrifft die Teilhabe an Bildung, und zwar erstens auf Seiten der Lernenden, zweitens auf Seiten der Beschäftigten, der Lehrenden. Sie betrifft schließlich drittens die vermittelten Inhalte und die durch Strukturen erfolgenden Sozialisationen (vgl. zum folgenden Faulstich-Wieland 1995, Horstkemper 1995, Faulstich-Wieland; Nyssen 1998).

Geht man - der biografischen Entwicklung folgend - die Bildungsinstitutionen kurz durch, so zeigt sich folgendes:

1.1 Kindergarten

Im vorschulischen Bereich der Kindergärten und Kindertagesstätten gibt es meines Wissens keine geschlechtsdifferente Teilhabe bei den Kindern. Bei den Erzieherinnen allerdings finden wir fast zu 100% Frauen. Der ErzieherInnenberuf ist ein typischer Frauenberuf. Als solchen kennzeichnet ihn zunächst einmal die deutliche Diskrepanz zwischen den hohen Anforderungen, die an die Qualifikation und die Fähigkeiten der ErzieherInnen gestellt werden, und den niedrigen Gehältern, sowie dem geringen sozialen Ansehen der Arbeit.

Welche Auswirkungen die Dominanz von Erzieherinnen für die Kinder hat, ist keineswegs geklärt. Rita Haberkorn (1992) vermutet, dass Jungen für ihre Belange keine Bündnisgenossen finden, aber auch Mädchen - vor allem die älteren - am ehesten sich selbst überlassen werden, wenn Erzieherinnen nicht allen Kindern gleichermaßen Zuwendung zukommen lassen können. Dies allerdings ist nicht nur eine Benachteiligung der Mädchen, sondern bietet diesen auch Freiräume. Zudem werden sie von den Erzieherinnen häufig als unterstützend wahrgenommen, während Jungen weniger Zutrauen entgegengebracht wird, sie ihre Bedürfnisse stärker einfordern müssen. Die Geschlechterrollenzuschreibungen stellen in ihrer Wirkung also für beide Geschlechter sowohl Vor- wie Nachteile bereit, wobei Rita Haberkorn die Nachteile noch stärker auf Seiten der Jungen sieht. Inhaltlich kann man feststellen, dass die Kindergartenerziehung - so Lilian Fried (1990) - eine „traditionell weibliche Kultur“ im unguten Sinne repräsentiert, nämlich eher die Vermittlung von Passivität, Beschränkung und Unterordnung. Dies ist jedoch inadäquat für beide Geschlechter, weil Mädchen an der Entfaltung gehindert werden und Jungen leicht zu auffälligen Kindern werden. Auch die im vorschulischen Bereich vorhandenen Medien und Spiele sind nach wie vor sehr geschlechterstereotyp.

Ein Mehr an Erziehern im Vorschulbereich löst das Problem allein keineswegs: Zum einen sind damit die strukturellen Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen betroffen - es kann nicht darum gehen, Frauenarbeitsplätze mit Männern zu besetzen ohne Ausgleich durch die Besetzung von Männerarbeitsplätzen mit Frauen in anderen Bereichen. Zum anderen könnten männliche Erzieher nur dann ausgleichend wirken, wenn sie selbst sensibel für Geschlechterhierarchien und an deren Abbau interessiert sind.

1.2 Schule

Im schulischen Bereich müssen wir die Frage nach der Gleichstellung differenzieren.

In der **Grundschule** - die bis heute als ‚Einheitsschule‘ alle Kinder zusammen fasst und damit gleichermaßen von Mädchen wie Jungen besucht wird - haben wir auf Seiten der Lehrenden - wie im Kindergartenbereich - vor allem Lehrerinnen, ist die Grundschule ein weibliches Arbeitsfeld. Die Inhalte des Grundschulunterrichts werden nicht mehr geschlechtsspezifisch differenziert, dies bedeutet jedoch nicht, dass es nicht Ungleichheiten in der Orientierung an den Mädchen und Jungen gibt. So zeigt sich in Untersuchungen, dass die Lehrerinnen den Wortschatz der Mädchen wesentlich besser kennen als den der Jungen. Andererseits werden Mädchen in ihren mathematischen Leistungen eher unterschätzt als Jungen. Schließlich haben Lehrerinnen nicht selten den Beruf als Grundschullehrerin u.a. gewählt, weil sie damit einem technischen Fach ausweichen wollten. Diese Aspekte verstärken - so kann man vermuten - traditionelle Zuschreibungen von Interessen und Leistungsstärken (vgl. bes. VII.).

In den weiterführenden Schulen bzw. in den Sonderschulen, in die Kinder ausgegliedert werden, finden wir deutliche Unterschiede in der Teilhabe an Bildung bei den Schülerinnen und Schülern.

In den **Haupt- und Sonderschulen** sind Jungen überrepräsentiert, die Sonderschulen sind auf dem besten Weg, Jungenschulen zu werden, denn fast Zweidrittel ihrer Lernenden sind männlich.

In den **Realschulen** und noch deutlicher im **Gymnasium** sind die Mädchen dagegen deutlich häufiger vertreten als die Jungen.

Die Lehrkräfte sind - insbesondere nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten - zu überwiegenden Anteilen weiblich - mit Ausnahme der Lehrkräfte an Gymnasien und an Berufsschulen. D.h. für künftige Entwicklungen haben wir im Bereich der weniger qualifizierenden Bildungsgänge eine Situation, die unter Geschlechteraspekten auf jeden Fall eine Verschärfung der Widersprüche für hegemoniale Männlichkeit bedeutet: Der Imperativ für Jungen und Männer, besser sein zu müssen, wird von immer weniger realisiert - die Gefahr des Ausweichens in gewaltförmige Auseinandersetzungen und verstärkte Abwertung von Mädchen und Frauen ist nicht von der Hand zu weisen.

Im Bereich der Bildungsgänge, die auf höhere Qualifikationen zielen, haben wir vor allem Ausdifferenzierungen in den inhaltlichen Schwerpunkten. Diese zeigen sich in den Fächerwahlen, die nach wie vor geschlechtsstereotyp verlaufen, indem Schülerinnen häufiger in sprachlichen Fächern - allerdings auch in Biologie - zu finden sind, Schüler häufiger im naturwissenschaftlichen Bereich.

In einer ganzen Reihe von Untersuchungen - zuletzt in der TIMS-Studie - zeigt sich, dass junge Frauen noch immer über ein geringeres Selbstwertgefühl und Zutrauen verfügen als junge Männer. Sie haben mehr Selbstzweifel - insbesondere im Blick auf ihre Fähigkeiten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich - und ihr gesundheitliches Wohlbefinden ist geringer als das von jungen Männern (vgl. Hurrelmann 1991).

Natürlich bringen Mädchen und Jungen bereits Einstellungs- und Interessenunterschiede mit in die Schule. Auch werden sie von den Eltern gerade im naturwissenschaftlichen Bereich in deutlich unterschiedlicher Weise unterstützt: Eltern, die der Meinung sind, Physik sei eher ein Jungenfach, unterstützen mit dieser Einstellung die Jungen, während sie die Mädchen hemmen - Ziegler u.a. sprechen von einem Enhancement-Effekt für die Jungen und einem Golem-Effekt für die Mädchen (Ziegler u.a. 1999). Die Schule verstärkt in nicht wenigen Fällen diese Entwicklung: Lehrkräfte selber sehen kaum schulische Möglichkeiten, den Geschlechterdifferenzen entgegen zu wirken. Gleichzeitig sind aber ein Teil von ihnen nach wie vor der Auffassung, Jungen seien begabter in Mathematik und Naturwissenschaften. Auch vertreten sie stereotype Vorstellungen z.B. davon, welche Studienfächer für Mädchen bzw. Jungen geeigneter seien. Für Mädchen sind dies Grundschullehramt und sprachliche Fächer, für Jungen sind es naturwissenschaftliche Fächer (vgl. Ziegler u.a. 1998, 1999). Man kann deshalb vermuten, dass im schulischen Sozialisationsprozess selbst Bedingungen zu finden sind, die für die Differenzen in der Wertschätzung der Fächer ebenso wie in den Geschlechterunterschieden liegen.

Arbeitsorientierung, Berufsorientierung/Technikorientierung hat keinen systematischen Platz in unserem Verständnis von Allgemeinbildung. Betriebspraktika gehören zwar mittlerweile zum Curriculum nahezu aller Schulen. Ihre didaktische Einbettung allerdings lässt noch viel zu wünschen übrig. Dies betrifft schon die Bereitstellung von Praktikumsplätzen (es sind z.B. in den Gymnasien keineswegs immer den Berufsaussichten künftiger AbiturientInnen angemessene Plätze), die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Plätze (hier wird in den seltensten Fällen Geschlechtsstereotypen entgegengewirkt), die Betreuung während des Praktikums und schließlich die Nachbereitung in der Schule.

1.3 Berufliche Bildung

In der beruflichen Bildung sind junge Frauen in den schulischen Berufsausbildungen und im qualifizierenden Moratorium überrepräsentiert und entsprechend in der dualen Ausbildung unterrepräsentiert. Die schulischen Berufsausbildungen bedeuten in der Regel höhere Allgemeinbildungsvoraussetzungen, finanzielle Einbußen und ein stärkeres Arbeitsplatzrisiko. Es entfällt nicht nur die Ausbildungsvergütung, sondern es müssen z. T. hohe Schulgelder bezahlt werden. Dabei lassen sich die schulischen Berufsausbildungen nicht in entsprechende Verdienste auf dem Arbeitsmarkt umsetzen. So liegt z.B. der tarifliche Verdienst von Erzieherinnen (Realschulabschluss) unter dem des Schlossers (Hauptschulabschluss) (vgl. Krüger 1995, S. 140). Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist nach vollzeitschulischen Ausbildungen deutlich größer für die jungen Frauen. Frauen sind immer noch häufiger als Männer von Ausbildungslosigkeit betroffen (16 % gegenüber 13,5 %). Ihr Rückstand gegenüber Männern hat sich allerdings in den letzten Jahren deutlich verringert.

Die Geschlechtersegmentierung der beruflichen Bildung existiert nach wie vor, Frauen sind überproportional im Dienstleistungsbereich, Männer im Fertigungsbereich zu finden. Ob dies mittelfristig als Nachteil für die Frauen zu sehen ist, sei allerdings dahingestellt.

1.4 Hochschulen

An den Universitäten haben wir unter den Erstsemestern mittlerweile mehr Frauen als Männer, an den Fachhochschulen liegt ihr Anteil noch immer bei ca. einem Drittel. Dies hat mit den Studienrichtungen zu tun: Zwar liegen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bei beiden Geschlechtern auf Rangplatz 1 und werden von einem guten Drittel der Frauen wie der Männer gewählt. Bei den jungen Frauen folgen dann allerdings die Sprach- und Kulturwissenschaften, bei den jungen Männern die Ingenieurwissenschaften. Betrachtet man die Abschlüsse am Ende des Studiums, so finden wir die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern bei den Promotionen zugunsten der Männer und beim Lehramt zugunsten der Frauen. Dies gilt ungeachtet der Frage, ob Frauen in einer Disziplin in der Mehrheit oder in der Minderheit sind.

Die Zahlen der Hochschullehrerinnen sind allgemein bekannt: Selbst in den Fächern, die vor allem von Studentinnen belegt werden, steigt der Anteil der Frauen an den Professorinnen selten auf ein Drittel, liegt im Durchschnitt nur bei 10%.

1.5 Fazit

Versucht man ein Fazit zur Bestandsaufnahme der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem zu ziehen, so kann man sagen:

Wir haben die beste allgemeinbildend ausgebildete Frauengeneration aller Zeiten und eine besser ausgebildete als die der gleichaltrigen Männer. Dennoch können die jungen Frauen noch immer nicht diesen Vorteil in entsprechende berufliche Qualifizierungen umsetzen.

Die schulische Förderung wirkt offensichtlich nicht der Einengung des inhaltlichen Spektrums von Kurs-, Berufs- und Studienwahlen entgegen. Zwar sind Frauen mittlerweile in den Studienfächern, die gesellschaftlich zentrale Machtfelder abdecken, wie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften schon deutlich stärker vertreten; im Feld der Natur- und Ingenieurwissenschaften - jenem anderen auf gesellschaftliche Entwicklungen Einfluss nehmendem Bereich - sind sie nach wie vor unterrepräsentiert.

Bei den Lehrenden finden wir ein klares hierarchisches Gefälle: Je kleiner die Kinder, desto eher arbeiten in diesen Bereichen Frauen. Je höher die Qualifikation und je näher am Feld der technischen Ausbildungen, um so eher finden sich hier Männer.

Die sozialisatorischen Bedingungen von Bildung stärken nach wie vor eher geschlechtertraditionelle Orientierungen, wenngleich diese in den Lebensplänen der Jugendlichen erst nach der Beendigung der Bildungsphasen manifest werden. Im Erwerbsleben und vor allem in beruflichen Karrieren sind Frauen noch immer strukturell benachteiligt.

Insofern kann man immer noch von Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis sprechen, die bildungspolitische Herausforderungen im 21. Jahrhundert darstellen sollten.

2. Gender Mainstreaming

Gefragt werden muss also, welche bildungspolitischen Maßnahmen geeignet sind, Chancengleichheit der Geschlechter herzustellen. Mit dem Amsterdamer Vertrag wurde eine neue politische Strategie festgelegt: Alle Maßnahmen sind auf ihre potentielle Wirkung für beide Geschlechter zu durchforsten und nur dann zu realisieren, wenn sie zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen. Wenngleich viele Maßnahmen dem Sinne nach noch immer „Frauenförderung“ sein müssen, nämlich zum Abbau struktureller Benachteiligungen von Frauen beitragen müssen, damit eine Gleichstellung der Geschlechter erfolgt, bedeutet Gender Mainstreaming doch eine deutliche Erweiterung des Blicks, indem auch politische Strategien, die vordergründig gar nichts mit Geschlecht zu tun haben, geprüft werden müssen, inwieweit sie die Situation von Frauen und Männern verändern. Mit Frauenförderung wurde häufig nur auf die Frauen geachtet - insbesondere von denen, die Frauenförderung sowieso für überflüssig hielten (vgl. Lehnert 1999). Das Sichtbarmachen von Frauen, von ihrer Lebenssituation, ihren Möglichkeiten und ihren Einschränkungen war eine ganz wesentliche Strategie. Ohne sie wäre es wohl kaum zur Entwicklung der Frauenforschung und ihrer Wirkung auf die Wissenschaften allgemein gekommen.

Dennoch kann man für die heutige Situation als Fortschritt verbuchen, dass Gender Mainstreaming auch den Blick auf unbeabsichtigte Wirkungen von gut gemeinten Maßnahmen lenkt. Zu solchen gehört, dass ein Ansetzen allein bei den Frauen die Gefahr der Polarisierung verstärkt. Zu ihnen gehört auch, dass die Gefahr einer inhaltlichen Bestimmung von „Weiblichkeit“ alte Stereotypen fortschreibt oder neue schafft - und diese immer Einschränkungen für Frauen mit sich bringen. Barbara Stiegler formuliert dies sehr prägnant bezogen auf die Forderung nach einer Quote:

„Die Tatsache des Ausschlusses qua Geschlecht ist die Begründung für die Geschlechterquote....Frauen werden ... nicht aufgrund irgendeiner Bestimmung von Weiblichkeit aufgenommen, sondern nur deshalb, weil das weibliche Geschlecht bislang als weniger bedeutend und damit für ausschließbar gehalten wurde. Diese formale Betrachtung ist die einzige, die die Quote wirklich begründet, jede weitere inhaltliche Begründung darf und kann sich nicht auf das Geschlecht berufen, weil sie Gefahr läuft, ins Gegenteil gewendet zu werden“ (Stiegler 1998, S. 15).

Förderung von Frauen als diskriminierter Gruppe ist durchaus ein wichtiges Mittel zur Herstellung von Chancengleichheit, ebenso wie die Herstellung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen dafür und schließlich auch Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung, vor allem bei männlichen Akteuren. Das neue des Mainstreaming-Ansatzes liegt im Gender-Controlling, d.h. in der **Analyse jeder politischen Aktivität unter der Fragestellung, welchen Beitrag sie zur Herstellung von Geschlechtergleichheit leistet.**

Damit eine solche Analyse erfolgreich sein kann, müssen Fachwissen, Gender-Kompetenz und Macht zusammen kommen.

- Fachwissen bezieht sich auch auf Prozess- oder Verfahrenswissen, d.h. dass man sich auskennen muss in den rechtlichen, politischen und bürokratischen Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes.

- Gender-Kompetenz meint vor allem die Entwicklung des kritischen Geschlechterblicks, der hilft, geschlechterhierarchische Verhältnisse zu erkennen. Nicht mehr allgemeine Patriarchatsstrukturen gilt es aufzuzeigen, sondern subtile Prozesse von Einengungen für Frauen wie für Männer zu erkennen. Entscheidend und neu ist hierbei, dass der Blick auf beide Geschlechter gerichtet wird und es dadurch möglich wird, "männliche Normalität" nicht mehr zum alleinigen Maßstab zu nehmen, sondern jeweils zu fragen, was positiv, aber auch was negativ an vorfindbaren Verhältnissen ist.
- Schließlich bedeutet Macht auch Definitionsmacht von Problemen - Barbara Stiegler spricht davon, „dass allen Operationen im politischen Raum der ‚Zwangsgedanke‘: Was bedeutet dieses für das Geschlechterverhältnis? eingegeben wird“ (ebd., S. 25).

3. Gender Mainstreaming im Feld der Bildungspolitik

Die im ersten Teil aufgezeigten Ungleichheiten im Bildungsbereich gehören zu einem Wissen, dass in der Breite verfügbar gemacht werden müsste und nicht allein bei wenigen SpezialistInnen verbleiben sollte.

Mainstreaming bedeutet ja gerade, Wissen über Geschlechterverhältnisse in alle Themenfelder einzubringen - es nicht als Nebenfluss laufen zu lassen, sondern es im Hauptstrom zu verankern.

Dabei allerdings gibt es zwei Probleme zu lösen:

Zum einen brauchen wir eine Balance zwischen der Dramatisierung und der Entdramatisierung des Themas, weil jede Dramatisierung zugleich eine Form der Festschreibung von Geschlecht beinhaltet - theoretisch gesprochen die Gefahr der Reifizierung von Weiblichkeit als Natürlichem und nicht als sozial Konstruiertem besteht. Entdramatisierungen erlauben die Bezugnahme auf weitere soziale Differenzierungen wie Klasse, Ethnie, Region usw.

Zum zweiten müssen wir eine Balance herstellen zwischen der Behandlung der Geschlechterfrage als „Spezialthema“ und ihrer Integration in alle Fragen, in die sie gehört. Gender Mainstreaming beinhaltet als zentrales Konzept die Forderung, Geschlechterfragen zu einem verpflichtenden Thema für alle Bereiche zu machen, es als Sonderthema für einige wenige abzulösen. Dieses als politisch und rechtlich verankertes Vorgehen, d.h. als Maßnahme von oben, erleichtert mit Sicherheit den engagierten VerfechterInnen für eine Gleichheit der Geschlechter von unten zu sorgen.

Dennoch bleibt weitgehend offen, wie das Thema anzugehen ist, wo es hingehört und wie man es bewegen müsste.

Kommt man noch einmal zurück auf die aufgezeigten Ungleichheiten, dann verweisen sie auf mindestens zwei Aspekte, an denen anzusetzen ist:

Zum einen ist eine **andere Teilhabe der Geschlechter** an den verschiedenen Bildungsbereichen wie Bildungsstufen zu gewährleisten: Dies gilt für die Schülerinnen und Schüler bzw. die Auszubildenden und die Studierenden, dies gilt aber auch für die Lehrenden.

Um hier Maßnahmen ansetzen zu können, benötigt man eine Sensibilität dafür, dass ungleiche Verteilungen überhaupt ein Problem seien.

Eine solche Sensibilität gilt auch für den zweiten Aspekt, die **inhaltlichen und sozialisatorischen Unterschiede**, die in den Kindergärten, Schulen, Betrieben und Hochschulen zu finden sind. Ihre Wahrnehmung setzt bereits Gender-Kompetenz voraus - und entwickelt sie zugleich weiter.

Folgende Ansatzpunkte lassen sich benennen:

Vom Kindergarten an wie auch in der Grundschule sollte das Selbstwertgefühl von Mädchen gestärkt, ihr Zutrauen in Körperkräfte wie in technische Fähigkeiten gefördert werden. Jungen sind ernst zu nehmen in ihren Interessen an Spielen um Gut und Böse und um Gerechtigkeit. Dabei können sie

zugleich im Bereich sozialer Kompetenzen und im Hinblick auf Perspektivenübernahme und Empathie gefördert werden.

Im Schulbereich sind die organisatorischen und didaktischen Formen zu hinterfragen, da sie mitbeteiligt sind an der "Produktion" von "braven" Schülerinnen und "unangepassten" Schülern und damit an einem Stereotypen verfestigenden Arrangement der Geschlechter.

Inhaltlich sind die Schulen für die Bearbeitung von Berufs- und Lebensperspektiven zuständig. Für eine angemessene Berufsorientierung reicht es nicht, die beruflichen bzw. technischen Aspekte zu erarbeiten. Auch die Thematisierung der „Doppelbelastung der Frau“ hilft jungen Frauen wenig weiter. Vielmehr muss ein Konzept entwickelt werden, dass die Lebensplanung beider Geschlechter berücksichtigt. In einem solchen Konzept ist dafür Sorge zu tragen, dass die Lebensentwürfe von Mädchen wie von Jungen aufeinander bezogen werden. Hierdurch erst kann deutlich werden, wie Benachteiligungen von Frauen hergestellt werden, indem die Vereinbarkeitsfrage zu einem Frauenproblem wird. Allerdings ist die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Frauen im Erwerbsleben ein gesellschaftliches Strukturproblem, das nicht allein durch Bildung zu verändern ist, sondern angemessene gesellschaftspolitische Maßnahmen erfordert.

Die neue Koedukationsdebatte hat auf wichtige Probleme aufmerksam gemacht - wie z.B. auf die Ungleichheiten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Geschlechtshomogene Arbeit kann allerdings nicht die primäre Antwort sein. Gender Mainstreaming bedeutet hier eine Weitung des Blicks: Chancen von Mädchen- und Jungenarbeit sind gegen deren Risiken abzuwägen, die koedukativen Gestaltungsmöglichkeiten sind in den Blick zu nehmen - wenn das Ziel eine Veränderung bestehender Geschlechterhierarchien sein soll.

IV. Bildung und Ausbildung für Migrantinnen und Migranten

Deutschland ist ein multikulturelles und multilinguales Land. Die Chancen, die darin für seine Bevölkerung liegen, sind speziell vor dem Hintergrund des internationalen Wettbewerbs immens. Ursache für die kulturelle Vielfalt und Vielsprachigkeit ist der Anteil zugewanderter und zuwandernder Menschen aus anderen Ländern. Dies sind verschiedene Personenkreise, die mit unterschiedlichen Motiven und rechtlichen Begründungen nach Deutschland kommen bzw. gekommen sind, wie Aussiedlerinnen und Aussiedler, ausländische Arbeitskräfte sowie Menschen, die hier Asyl suchen. Dazu kommen die Kinder und Jugendlichen aus diesen Familien. Die Aufenthaltsdauer ist ebenso wie der Aufenthaltsstatus sehr unterschiedlich.

Leider wird in weiten Teilen der deutschen Bevölkerung das Positive dieser Zuwanderung nicht gesehen:

- statt sie als Chance zu sehen, wird sie als Bedrohung empfunden,
- statt die Kompetenzen dieser Menschen zu nutzen, werden ihnen Defizite nachgesagt.

Diesem entgegen zu steuern, ist die wesentliche Aufgabe eines allgemeinen Bildungskonzeptes. Maßnahmen dazu sind an alle Bevölkerungsteile zu richten, auch wenn es Angebote gibt, die konkret für die Gruppe der Zuwanderer bzw. Zugewanderten gelten.

Kinder von Migrantinnen und Migranten haben wesentlich schlechtere Ausgangsmöglichkeiten beim Erwerb von Bildung. Seit Anfang der 90er Jahre werden vor allem bei türkischen Kindern bei der

Einschulung wieder in stärkerem Maße mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache festgestellt. Die Chance, Zweisprachigkeit auch als Möglichkeit interkultureller Kompetenzausbildung für alle Kinder und Jugendlichen zu begreifen, wird im Bildungssystem nicht hinreichend genutzt.

Die Benachteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler drückt sich vor allem in fehlenden und im Schnitt niedrigeren Bildungsabschlüssen aus. Knapp 10 % aller Schüler an deutschen Schulen sind Kinder von Ausländern. Gegenüber den deutschen Mitschülern sind sie überproportional in den Sonderschulen und Hauptschulen vertreten. 21,5 % der deutschen und 37,6 % der ausländischen Schüler beendeten 1997 die Schule mit dem Hauptschulabschluss. Die mittlere Reife erreichen 40,1 % der deutschen und 30,7 % der ausländischen Schüler. 31,9 % der deutschen, aber nur 14,6 % der ausländischen Schüler beendeten die Schule mit dem Abitur.

Ausländische Jugendliche haben schlechtere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz. Etwa 36,5 % aller 20- bis unter 25jährigen Ausländerinnen und Ausländern bleiben ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung. Bei den in Deutschland lebenden jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren sind fast 15 % ohne Beruf, 10,5 % der deutschen Jugendlichen und fast 40 % der jungen Ausländer. Erhebliche Differenzen gibt es bei den verschiedenen Ausländergruppen, besonders betroffen sind türkische Jugendliche.

Zusammenleben erfordert interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen funktioniert nur gemeinsam. Es ist generell als Chance zu verstehen, es stellt für alle Beteiligten einen Mehrwert dar: Internationale Qualifikationen, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz sind zusätzlich zum Erwerb von allgemeinen und Fachkenntnissen zu fördern. Interkulturelles Lernen ist in der Regelschule ohne Leistungseinbußen möglich, die verschiedenen dort vertretenen Sprachen und Kulturen der Zuwanderer sind bereichernde Elemente und Bezugspunkte. Wenn der Prozess des lebenslangen Lernens ernst gemeint ist, gilt interkulturelles Lernen auch am Arbeitsplatz und im sozialen Kontext. Gute Ansätze und Beispiele für gemeinsame Projekte sind belegbar.

Interkulturelles Zusammenleben funktioniert offenbar dort relativ gut, wo Deutsche und Zugewanderte nah beieinander sind, das heißt hier sind interkulturelle Kompetenzen anscheinend stärker vorhanden als in Gegenden, in denen wenige Ausländer oder ‚Fremde‘ leben. Um Ausländerfeindlichkeit entgegen zu wirken, sollte es ein Ziel sein, das Leben in einer fast ausschließlich deutschen Nachbarschaft als Defizit zu sehen.

Um die Arbeit der Bildungseinrichtungen allgemein zu unterstützen und zu transferieren, muss interkulturelles Lernen auch am Wohnort im direkten Lebensumfeld stattfinden.

Interkulturalität gilt heute als wichtige berufliche Schlüsselqualifikation. Interkulturelle Kompetenzen sind für alle Teile der arbeitsfähigen deutschen Bevölkerung von Vorteil. Die Chance, diese Kompetenzen zu erwerben und zu trainieren, ist sowohl für die Deutschen als auch für die Zuwanderer gegeben. Das Gleiche gilt für den Erwerb und die Anwendung anderer Sprachen.

Der Erwerb der deutschen Sprache

Kenntnisse der deutschen Sprache sind für alle Zuwanderungsgruppen absolut notwendig. Hierzu sind für Kinder, Jugendliche und Erwachsene weiterhin Angebote zu machen, die ihren Bedürfnissen und den Interessen des Staates gerecht werden. Deutsche Sprachkenntnisse in Wort und Schrift sind für alle, die in Deutschland leben, lernen und arbeiten wollen und dürfen, unabdingbare Voraussetzung. Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse liegt nicht im Belieben der einzelnen Person, sondern ist Teil der sozialen Verantwortung sowohl des Staates als auch des oder der Zugewanderten. Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse gehört zur Grundbildung aller Bürger, für die von staatlicher Seite Sorge zu tragen ist.

Die Angebote, Deutsch zu lernen, sind so zu strukturieren, dass sie sowohl den unterschiedlichen Lebensphasen und Bedürfnissen der potentiellen Lernenden gerecht werden als auch den Ansprüchen und Verpflichtungen, die sich aus arbeitsplatzbedingten, sozialen oder gesellschaftlichen Gründen ergeben.

Die inhaltliche Gestaltung der Deutschkurse ist nach den verschiedenen Zielgruppen auszurichten. Allgemeine Deutschkenntnisse für den sozialen Alltag sind dabei genauso wichtig, wie die Vermittlung von Deutschkenntnissen für die schulische oder berufliche Ausbildung oder für den Gebrauch am Arbeitsplatz. Deutschkenntnisse sind auch erforderlich, um Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Universitäten, Krankenhäuser, Altenheime usw. nutzen zu können.

Die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen

Für Kinder von Zuwanderern ist ihre Qualifikation für den Ort an dem sie leben, lernen und später auch arbeiten das vordringliche Ziel. Damit wird eine spätere Rückkehr in die Heimat ihrer Familie keinesfalls in Frage gestellt. Die positiven Ansätze einer durch ihre Lebenssituation vorhandenen Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist durch die Schule durch das Angebot von Deutsch-als-Zweitsprache- und muttersprachlichem Unterricht zu fördern. Grundsätzliches Ziel ist eine Mehrsprachigkeit, was bedeutet, dass diese Kinder Deutsch gut und sicher beherrschen, ihre Muttersprache nutzen und weiterpflegen sowie Englisch in dem für alle Kinder üblichen Umfang lernen.

Bildungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund müssen sich an den Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder orientieren und nicht an ihrem formalrechtlichen Status (Ausländer, Aussiedler, Flüchtling, Asylbewerber). Gute pädagogische Konzepte müssen übergreifend angelegt sein und lassen sich nicht in kleinteilige starre Schemata zwängen, die an sachfremden Gesichtspunkten ausgerichtet sind.

Kindergärten und Kindertagesstätten müssen sich als Bildungseinrichtungen verstehen. Sie haben einen wichtigen Auftrag bei der Vermittlung von Sprache, Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Sie sind als Einrichtungen an der Schnittstelle zum Übergang in die Schule als Orte der Information, der Begegnung und der Werbung für diese Konzepte besonders gut geeignet.

In allen Bildungseinrichtungen sind multikulturelle und multilinguale Kollegien zu fördern und in ihrer gemeinsamen Arbeit zu unterstützen. Das offene Miteinander fördert gegenseitiges Verstehen und hat Beispielcharakter für die Kinder, die Jugendlichen und auch die Eltern. Die länderspezifischen Einstellungs- und Arbeitsbedingungen für ausländische Lehrkräfte, z.B. für den muttersprachlichen

Unterricht, sind zu hinterfragen und den Einstellungsbedingungen für deutsche Lehrkräfte anzupassen.

Die Schulen sollten offen sein für Kooperation mit außerschulischen Initiativ- und Selbsthilfegruppen aller Art und deren Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprachkenntnisse besser nutzen. Auch die Bemühungen von Elterninitiativen zur Förderung der vielfältigen Herkunftssprachen sollten in die Schule eingebunden werden, z.B. durch Öffnung der Schule am Nachmittag und Abend, organisatorische Hilfestellung, Einbindung von deutschen Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern.

Studierende, die das Lehramt anstreben, müssen bereits während des Studiums auf die Bedingungen in der Schule hin ausgebildet werden. In den verschiedenen Studienfächern muss deutlich werden, dass schulischer Unterricht für Kinder mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen und unterschiedlichem kulturellen Hintergrund zu planen ist. Dies ist auch in den sog. Sachfächern zu berücksichtigen.

In der zweiten Phase der Lehrerausbildung sind dann insbesondere auch die Erfordernisse des interkulturellen Unterrichts zu berücksichtigen. Interkulturelles Verständnis oder die Auseinandersetzung mit interkulturellen Gegebenheiten muss in jedem Schulfach realisiert werden.

Wenn interkulturelle Erziehung bei den Kindern erfolgreich verlaufen soll, ist Elternarbeit ein wesentlicher Faktor. Wie bereits oben in anderem Zusammenhang gesagt, ist Elternarbeit dabei auf alle Mütter und Väter zu beziehen. Unter Umständen müssen zugewanderte Eltern mit besonderen Programmen an die schulischen Aufgaben herangeführt werden.

Berufliche Ausbildung für Kinder von Migrantinnen und Migranten

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bilden eine kontinuierlich wachsende, in sich aber sehr heterogene Gruppe im Ausbildungssystem. In manchen Schulen stellen sie die teilweise weit überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler. Im System der beruflichen Bildung dagegen sind sie unterrepräsentiert.

Weder das Berufsbildungssystem noch die Schule haben auf diese Tatsache bisher wirklich reagiert. Die Konsequenz daraus ist, dass von den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund de facto eine einseitige Anpassungs- bzw. Assimilationsleistung zusätzlich zu den Anforderungen von Schule und Berufsausbildung selbstverständlich gefordert wird.

Diese Situation hat nahezu zwangsläufig zur Folge, dass diese Jugendlichen im Durchschnitt niedrigere und schlechtere Schulabschlüsse als deutsche Jugendliche erreichen und zu einem etwa viermal so hohen Anteil ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben.

Welche Veränderungen sind also notwendig, um die Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schul- und Berufsausbildungssystem zu verbessern?

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist zweifellos die Schlüsselkompetenz, um den Anforderungen der schulischen und beruflichen Qualifikation genügen zu können. Schon der Kindergarten hat hier einen Bildungsauftrag wahrzunehmen, für den er allerdings erst befähigt werden muss. Für Kinder und Jugendliche mit nicht ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache, aber auch für ihre Eltern, müssen verpflichtende Sprachfördermaßnahmen eingerichtet werden. In der Primar- und der Sekundarstufe I der Schule können diese in der Regel parallel zum bzw. integriert in

den Unterricht durchgeführt werden. Im Bereich der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung müssen sie ggf. als Sprachintensivkurse der eigentlichen schulischen bzw. der beruflichen Bildung vorgeschaltet werden. Für einen Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, nämlich für die jungen Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, Kontingentflüchtlinge und anerkannten Asylbewerberinnen und Asylbewerber, geschieht dies bereits seit langem jedenfalls dann, wenn die allgemeine Schulpflicht bereits erfüllt ist. Die Erfahrungen aus diesem Ansatz gilt es auszuwerten und zur Grundlage einer Sprachförderung für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund und nicht ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen zu machen.

Die Chancenungleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsteht aber auch durch die mangelnde Kenntnis der Lehrkräfte und Ausbilder gegenüber den kulturellen Hintergründen und den daraus erwachsenen Erfahrungen und Normen der Kinder und Jugendlichen. Das gilt im übrigen in abgeschwächter Form auch für Kinder und Jugendliche aus sozial deprivierten Schichten, über deren konkrete Lebenswelten Lehrerinnen und Lehrer aus der Mittel- bzw. Oberschicht häufig konkret wenig bis gar nichts wissen.

Das Nichtwissen über andere Lebenswelten und die darin wurzelnden unterschiedlichen Verhaltensweisen, Werte und Normen hat die zumindest unterschwellige Absolutsetzung der jeweils eigenen Werte und Normen zur Folge, was in der Konsequenz zu Un- bzw. Missverständnissen führt und damit im Verhältnis zwischen Lehrkräften bzw. Ausbildern und Schülern tendenziell zur Abwertung und/oder Ausgrenzung letzterer, zumindest aber zu größeren Schwierigkeiten, ihre Stärken und Kompetenzen wahrzunehmen und Lernschritte daran anzuknüpfen.

Das Erwerben interkultureller Kompetenz, also der Fähigkeit, Anderssein nicht nur akzeptieren und aushalten zu können, sondern Brücken schlagen zu können, über die Annäherung und beidseitiges Lernen möglich werden, muss deshalb zu den Grundvoraussetzungen pädagogischen Handelns werden. Aus- und Fortbildung im gesamten pädagogischen Bereich sind entsprechend zu qualifizieren. Nur unter der Voraussetzung, dass Interkulturalität zum Standard pädagogischen Handelns wird, kann Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten hergestellt werden.

Bildungsangebote für Erwachsene

Die Erkenntnis, dass Bildung und Weiterbildung die Chancen und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt deutlich erhöhen, muss sich auch in den Köpfen der zugewanderten Bevölkerung festsetzen. Vorrangig ist dabei natürlich zunächst der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse. Erst wenn diese in ausreichendem Umfang vorhanden sind, können Zugewanderte sich erfolgreich an Weiterbildungsangeboten beteiligen.

Betriebe und Gewerkschaften müssen darauf achten, dass entsprechende Möglichkeiten geschaffen werden. Ansonsten besteht z. B. die Gefahr, dass eingearbeitete Arbeitskräfte ihren Arbeitsplatz verlieren, weil sie sich nicht weiter qualifizieren können, oder qualifizierte Arbeitskräfte können nicht aufsteigen, weil sie Schwierigkeiten haben, sich in neue Arbeitsbereiche einzuarbeiten.

Die Betroffenen sind immer wieder auf die Notwendigkeit, sich an Bildungsmaßnahmen zu beteiligen, hinzuweisen. Angebote sind auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe auszurichten.

Betrieben und Kammern muss bewusst sein, dass die Beschäftigung von Zuwanderern, auch im Hinblick auf die Internationalisierung der Wirtschaft, ein Gewinn ist. Die Wirtschaft muss sich ihre Qualifizierungsreserven selbst erschließen und kann dabei diese Zielgruppe mit ihren speziellen Kompetenzen und Fähigkeiten nutzen. Der Öffentliche Dienst ist aufzufordern, vermehrt Zuwanderer, auch nichtdeutscher Herkunft, auszubilden und einzustellen.

Schnittstellen

Die verschiedenen Lebensphasen beinhalten den Einstieg bzw. den Übergang in unterschiedliche Bildungsangebote oder berufliche Maßnahmen. Da diese für Menschen aus einem anderen kulturellen Kontext nicht selbstverständlich sind, müssen hier die Informations- und Beratungsangebote besonders gut funktionieren. Das System Kindergarten, Schule, Ausbildung ist mit seinen Anforderungen und Chancen immer wieder auch in den Medien, die von der Zielgruppe genutzt werden, darzustellen. Das Gleiche gilt für Angebote der Fort- und Weiterbildung.

Wichtig ist auch die individuelle, persönliche Ansprache durch Berater oder Mitarbeitende aus dem jeweiligen Zusammenhang. Neben den offiziellen Kanälen sind auch informelle Wege aufzubauen und zu nutzen, d.h. Personen, die das Vertrauen der Zielgruppen besitzen, sollten zur Beratung und Information hinzugezogen werden können.

V. Die schulische Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher

Chancengleichheit ist in Deutschland verbürgtes Recht. Über die Verwirklichung lässt sich trefflich streiten. Nicht mehr Streitbar ist aber die Forderung an die gegenwärtige Schulpädagogik, dieses Recht auf Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler maximal umzusetzen – unangesehen der Frage, ob sie eher Begabungsdefizite aufweisen oder überdurchschnittlich begabt sind.

1.

Wenn Begabungsförderung und Begabtenförderung systematisch realisiert werden sollen, muss dem Grundschulbereich vordringliche Aufmerksamkeit gewidmet werden. Verschiedene Gründe sind von Bedeutung:

- Die Grundschule erfasst als einzige Schulform alle Kinder, also auch alle begabten Kinder. D.h. Förderung im Grundschulbereich hat einen maximalen Wirkungsgrad.
- Wenn den Kindern im Grundschulalter nicht genügend Aufmerksamkeit zukommt – pädagogisch und bildungspolitisch, also auch finanziell – sind die Folgen für die persönliche Begabungsentwicklung jedes einzelnen Kindes wie auch für den Bildungsstand einer Generation und die wissenschaftliche und technische Entwicklung in der Gesellschaft erheblich.
- Der Grundschulbereich strukturiert das erste systematische Lernen von Kindern und prägt damit gleichermaßen seine Primärstruktur. Gravierende Fehler in der frühen Förderung können zu nachhaltiger Beeinträchtigung führen und später nur durch kostenintensive Maßnahmen gemildert oder behoben werden. Diese persönlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen dürfen nicht durch Vernachlässigung einer optimalen Förderungssituation billigend in Kauf genommen werden.

2.

Zur Verwirklichung der Förderung in der Grundschule müssen einige Bedingungen grundlegend verändert werden.

- Grundschulen müssen begabungs- und gemeinschaftsfördernd ausgestattet werden. Dies ist auch wesentlich eine Frage von finanziellen Investitionen.
- Die Frage der Einschulung eines Kindes muss je individuell entschieden werden und darf nicht einer äußeren Normierung unterliegen. Die Grundschulpädagogik muss sich auf eine offene Eingangssituation einstellen.
- Grundschulunterricht muss ausgewogen mit zwei Prinzipien arbeiten, nämlich einer weitgehenden Differenzierung im kognitiven Bereich bei gleichzeitiger Einbettung in gültige Kriterien zur emotionalen und sozialen Entwicklung.
- Die personelle Ausstattung der Grundschulen muss grundlegend verändert werden, um dem Differenzierungs- und Integrationsanspruch gerecht zu werden.

3.

Es gibt in allen Schulformen hochbegabte Kinder, in der Schulform Gymnasium prozentual die meisten. Darum müssen in der anstehenden Profilarbeit für jedes Gymnasium zwingend Programmelemente zur Förderung hochbegabter Schüler und Schülerinnen eingefordert werden. Dies können alle Schulen durch Vielfalt und Flexibilität verwirklichen. Eine Vielfalt an Angeboten lässt sowohl Sonderbegabungen, weit überdurchschnittliche Begabungen und deutliche Hochbegabungen fördern. Im großstädtischen Rahmen ist diese Angebotsvielfalt leichter zu verwirklichen als in ländlichen Gegenden, insbesondere durch Kooperation von Schulen. Trotzdem kann und muss durch hohe Flexibilität überall für jedes Kind ein besonderes Angebot möglich sein; sei es z.B. durch teilweise Freistellung vom Unterricht und Versorgung mit zusätzlichen Aufgaben und Angeboten, sei es durch den AG-Bereich oder die Vernetzung mit anderen Bildungs- und Kulturträgern.

4.

Förderung von Schülerinnen und Schülern bedingt die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Dies sei noch einmal an der Frage der Ausbildung und Weiterbildung von Grundschullehrkräften deutlich gemacht.

Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, mit der größtdenkbaren, von den Kindern mitgebrachten gelebten Vielfalt einen gemeinsamen Lern- und Lebensraum in der Schule aufzubauen. Dazu bedarf es pädagogischer Sensibilität und eines erheblichen Fachwissens. Das Wissen um Begabungen, ihre vielfältigen Ausprägungen, fördernde und hemmende Elemente sowie um die Zusammenhänge zwischen intrapersonalen und äußeren Faktoren in der Begabungsentwicklung von Kindern ist Voraussetzung für zielgerichtete und zugewandte Arbeit mit ihnen. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass den Äußerungen von Kindern – verbal oder durch Verhalten – nicht immer unmittelbar zu entnehmen ist, ob sie an Unter- oder Überforderung leiden oder ob sie durch psychische oder soziale Einschränkungen in der Entwicklung ihrer Begabung behindert sind. Lehrkräfte haben nicht die Arbeit von Psychologen zu leisten, aber sie benötigen auch ein psychologisch-pädagogisches Grundwissen, um rechtzeitig Fachkräfte hinzuzuziehen.

5.

Eine systematische Förderung der Chancengleichheit auch für hochbegabte Schüler und Schülerinnen ist nur möglich, wenn ausreichend fachkompetente Ansprechpartner für Diagnostik und Beratung in das schulische System eingebaut sind. Die Forderung bezieht sich sowohl auf die Anzahl der Schulpsychologen und -psychologinnen als auch auf deren Kompetenz in Begabungsfragen.

Schulpsychologische Dienste und Lehrkräfte müssen eng zusammenarbeiten, um kritische Situationen von Kindern erkennen und bewerten zu können und hilfreich intervenieren zu können. Die Forderung nach Veränderung bezieht sich also gleichermaßen auch auf den ganzen Bereich der schulbegleitenden Dienste.

6.

Begabungsförderung ist demokratischer Anspruch. Familien können diesen gerade dann nicht für ihre Kinder trotz guten Willens umsetzen, wenn die sozialen und/oder wirtschaftlichen Bedingungen sie in einem engen intellektuellen und kulturellen Raum festhalten. Um gerade auch Kindern aus solchen Familien Chancen zu eröffnen, sollten zwei Bedingungen verwirklicht werden.

Im Umkreis von Schulen, insbesondere auch von Grundschulen, sollten Netzwerke zwischen allen Trägern intellektueller, sportlicher und allgemein kultureller Aktivitäten gebildet werden. Damit Kindern diese zu wirklichen Förderungsmöglichkeiten werden, bedarf es gerade bei sozial benachteiligten häufig einer Vermittlung zwischen Elternhaus und Einrichtung. Die Schulen und/oder die schulpsychologischen Dienste sollten hierbei Moderatorenfunktion übernehmen und damit gesellschaftspolitische Entwicklungsarbeit leisten.

7.

Veränderungen sind auch Ergebnisse von Öffentlichkeitsarbeit. Probleme müssen kommuniziert werden, eine Öffentlichkeit muss hergestellt werden, eine breite Basis für die Forderung nach und die Akzeptanz von Änderungen müssen geschaffen werden.

Der Stellenwert der schulischen Förderung für alle Kinder, der Stellenwert der Arbeit von Lehrkräften bedarf einer neuen Wertschätzung. Lobbyarbeit für Lehrkräfte ist auch Lobbyarbeit für Schülerinnen und Schüler.

Begabtenförderung ist kein Spezialgebiet der Schulpädagogik, sondern notwendiger Teil pädagogischer Innovation der gesamten Schullandschaft, die Chancengleichheit für alle befördert.

VI. Frühe Förderung im Vorschulbereich

1. Analyse des gegenwärtigen Standes bei der Verwirklichung von Chancengleichheit; fördernde und hemmende Faktoren

1.1. Analyse

Unter dem Stichwort "kompensatorische Erziehung" sind seit den 60er und 70 Jahren insbesondere in den USA eine ganze Reihe von Programmen entwickelt und in einigen Fällen längsschnittlich evaluiert worden, die zumindest teilweise erstaunliche Ergebnisse aufweisen können (u.a. das High-Scope-Programm oder das ABCDarien-Konzept). Sie basieren in aller Regel auf entwicklungspsychologischen Konzepten (Piaget, Wiggotsky) und fördern neben der kognitiven auch die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder, teilweise unter Einbezug der Familien. Die Programme stützen sich häufig auf spezielle Arrangements, die in ihren Standards erheblich über die übliche Ausstattung von Kindereinrichtungen hinausgehen (bis hin zu Erzieher-Kind-Schlüsseln von 1:2). Der große Bestand an Erfahrungen mit solchen (in der Regel von wissenschaftlicher Forschung

begleiteten) Versuchen, die aus den Familien der Kinder resultierenden Unterschiede in den Lern- und Entwicklungschancen auszugleichen, ist in der BRD bislang kaum aufgegriffen worden. Auch vereinzelte Versuche, in der Vergangenheit im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. DJI mit dem Tagesmüttermodell: Gudat 1982) bzw. pädagogische Modelle außerhalb von Modellprojekten in der Praxis zu verankern (vgl. Beller et al. 1983) konnten sich nicht durchsetzen. Ebenso wenig konnte an den hiesigen Universitäten eine mit den USA vergleichbare Forschungstradition im Bereich der frühen Kindheit entstehen, wobei die ohnehin raren wissenschaftlichen Ressourcen in den letzten Jahren weiter abgebaut wurden. Es gibt in der BRD z. Zt. weniger als 10 Universitäts-Professuren, die zumindest teilweise für das Gebiet der Frühpädagogik ausgewiesen sind und keine einzige Universität mit mehr als einer Professorenstelle für den Bereich.

Als gravierende Folge davon gibt es in der Bundesrepublik Deutschland in nur geringem Umfang Forschungsergebnisse, die zu einer Beantwortung der Frage nach kompensatorischen Möglichkeiten von Kindertageseinrichtungen beitragen können. Aufgrund von Untersuchungen insbesondere aus den USA kann es jedoch als gesichert gelten, dass neben der Familie auch Kindertageseinrichtungen wichtige Beiträge zur Entwicklung der Kinder leisten können, "dass hohe Qualität in der Fremdbetreuung kompensatorische Effekte bei der Entwicklung von Kindern aus eher anregungsarmen Milieu haben kann (...) und dass hoher Qualität der Fremdbetreuung positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern unabhängig von ihrem familialen Hintergrund zugeschrieben werden können (...)" (Tietze et al. 1998, S. 29). Die bislang einzige "Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten" von W. Tietze und seiner Gruppe bestätigt die Bedeutung der Qualität der pädagogischen Arbeit für die Entwicklung von Kindergartenkindern auch für die Bundesrepublik. Der Stand des Wissens lässt den Schluss zu, dass nicht Tagesbetreuung als solche positive oder negative Auswirkungen für die Kinder hat, sondern dass die Effekte einer Tageseinrichtung auf die Entwicklung bzw. die Bildung der Kinder und damit auch auf ihre Schulfähigkeit von der Qualität der Einrichtung abhängen. Nicht der Besuch eines Kindergartens oder einer Kinderkrippe ist gut, sondern nur der Besuch eines guten Kindergartens bzw. einer guten Kinderkrippe.

Es muss davon ausgegangen werden, dass von den Möglichkeiten zur Förderung von Chancengleichheit in den Kindertageseinrichtungen kein angemessener Gebrauch gemacht wird bzw. wegen unzulänglicher Rahmenbedingungen gemacht werden kann. Ursachen dafür sind einerseits in dem sich beschleunigendem Wandel des Anforderungsprofils zu sehen, dessen Relevanz für eine Neugestaltung pädagogischer Ziele und Methoden wohl noch nicht überall erkannt wurde, andererseits in einem Mangel an Transferstrukturen und Unterstützungssystemen, die den zu erwartenden tiefgreifenden Wandel in der pädagogischen Arbeit fachlich begleiten und sichern könnten.

Die Frage danach, inwieweit international vorhandene Kenntnisse im Bereich der Kindertageseinrichtungen praxisrelevant werden können, wird zur Zeit von zwei Seiten her zu beantworten versucht: Einerseits wird im Rahmen einer vom BMFSFJ geförderten "nationalen Qualitätsinitiative" von verschiedenen Gruppen an der Entwicklung von Instrumenten gearbeitet, die einen Qualitätsstandard für Krippe, Kindergarten und Hort definieren und zugleich für die interne und externe Evaluation der Einrichtungen und für Verfahren der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen tauglich sein sollen. Ähnliche Projekte laufen mit Bezug auf den Situationsansatz als dem in der Bundesrepublik am weitesten verbreiteten pädagogischen Konzept und für Träger von

Tageseinrichtungen für Kinder. Ergebnisse sollen ab 2003 vorgelegt werden und ggf. über die bereits existierenden Instrumente hinaus Grundlage für Zertifizierungsprozesse sein.

Zum anderen wird versucht, die vorliegenden internationalen Förderprogramme sowie die sogenannte Resilienzforschung und ihre Ergebnisse zu berücksichtigen und insbesondere für den Übergang zur Schule nutzbar zu machen (ein Projekt dazu wird z. Zt. durch das BMBF gefördert und am Institut für Frühpädagogik in München durchgeführt). Ein bereits 1997 begonnenes und vom BMFSFJ in Kooperation mit den Bundesländern Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein gefördertes Modellprojekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen" wurde soeben abgeschlossen und wird seine Ergebnisse im Frühjahr 2001 veröffentlichen (INFANS 1998). Teilergebnisse sind bereits in mehreren Beiträgen publiziert worden (u.a. Laewen 1999; Völkel 2000). Dort wurde ein grundlegendes Bildungsmodell für den Vorschulbereich entwickelt und mit einer darauf bezogenen Erziehungskonzeption in Bezug gesetzt, das mit einem reformierten Verständnis von Bildungsprozessen im Grundschulbereich kompatibel ist (vgl. u.a. die Beiträge im Heft 5/2000 der Zeitschrift für Pädagogik) und daneben auch Grundlage für ein Verstehen der Bedeutung von Qualitätsentwicklung für die Leistungen von Kindertageseinrichtungen sein kann. Zugleich kann das entwickelte Konzept zur Klärung eines ernsthaften Konflikts zwischen verschiedenen Bildungskonzepten beitragen, der vermutlich durch die Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs selbst verursacht wird.

Exkurs zum Bildungsproblem und ein Vorschlag zur Verständigung

Die aktuelle öffentliche Diskussion um eine Reform der Bildungssysteme stützt sich auf einen impliziten Bildungsbegriff, der Bildung wesentlich als den Erwerb von Schlüsselkompetenzen versteht, deren Aneignung durch reformierte Verfahrensweisen in den Bildungsinstitutionen gefördert werden müsse (exemplarisch: Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung 1999). Im Rahmen des parallel dazu im wissenschaftlichen Bereich geführten Diskurses um den Bildungsbegriff wird demgegenüber eher die Unbestimmtheit des Begriffs betont (Tenorth 1997) und die Möglichkeit geprüft, den Bildungsbegriff durch Begriffe wie Autopoiesis, Emergenz oder Selbstorganisation zu substituieren (Lenzen 1997). Im vorschulpädagogischen Bereich gewinnt die These an Bedeutung, dass frühkindliche Entwicklung (Liegke 1999) und frühkindliche Bildungsprozesse (Schäfer 1999) autopoietischen Charakter haben und wesentlich auf subjektiven Entfaltungsmustern basieren, deren zeitliche Horizonte sich deutlich von denen ökonomischer Optimierungsperspektiven unterscheiden (Peukert 1997). Die Aussage Gadamers aus dem Jahr 1970, Bildung sei nicht machbar und brauche Zeit, erfährt dadurch eine starke Unterstützung und scheint die eher wissenschaftlich begründeten Bildungsvorstellungen in einen Gegensatz zu den Erwartungen von Wirtschaft und Politik zu bringen.

Das Projekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen" hat vor diesem Hintergrund für den Vorschulbereich ein konstruktivistisch orientiertes Verständnis von Bildung herausgearbeitet, das in Übereinstimmung mit modernen Forschungsergebnissen über die Aneignung von Welt und Kultur durch Kinder davon ausgeht, dass Bildung immer Aktivität des Kindes ist und in diesem Sinne grundsätzlich als Selbstbildung angesehen werden muss. Bildung in diesem Sinne bleibt nicht auf den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen beschränkt, sondern entfaltet sich in einem spezifischen Umgang mit Wissen, der an den Interessen des Individuums und seinem Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit orientiert ist. Bildung im Vorschulalter basiert auf multimodaler Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung (ästhetischer Erfahrung im ursprünglichen Sinne in der Diktion Schäfers) ohne eine Verengung auf kognitiv-logische Prozesse. Daraus folgt, dass auch der Erziehungsbegriff

einer Neuformulierung bedarf, wenn der Begriff nicht als "Zombie-Kategorie", wie der Soziologe Ulrich Beck ein allgemeineres Problem kürzlich auf den Punkt gebracht hat, unbrauchbar für die Arbeit an den aktuellen gesellschaftlichen Aufgaben werden soll. Denn wenn Erziehung bisher wesentlich das "Einfädeln" der nachwachsenden Generation in bestehende Verhältnisse meinte, so war darin sowohl deren Wandelbarkeit, die heute als eine der zentralen Bedingungen jeder Pädagogik gelten muss, nicht angemessen mitgedacht, noch ist darin das Problem geklärt, wie Erziehung als Aktivität der Erwachsenen und Bildung als eine des Kindes überhaupt vermittelt werden können.

Wenn Erziehung aber als ein legitimes kulturelles Anliegen gelten soll, das die Weitergabe der relevanten Kulturbestände an die nachwachsende Generation sichert, muss Erziehung in ein sinnvolles Verhältnis zu Bildung gesetzt werden, ohne den autopoietischen Charakter von Bildung zu ignorieren. Daraus ergeben sich einige zwingende Konsequenzen. Zunächst einmal wäre ein gesellschaftlicher Diskurs darüber notwendig, was "zukunftsfähige und legitimierbare Kulturbestände", wie Mollenhauer das formuliert hat, sein können und sollen. Dieser Diskurs muss auf allen Ebenen geführt werden, insbesondere das pädagogische Fachpersonal muss sich darüber (auch über die eigenen Präferenzen in dieser Hinsicht!) Klarheit verschaffen.

Wenn Bildung immer Aktivität des Kindes, also nur Selbstbildung ist und sein kann, bleiben für Erziehung als Aktivität der Erwachsenen grundsätzlich drei Formen, über die sie mit Bildung in Verbindung gebracht werden kann:

1. **Die Gestaltung der Umwelt des Kindes** und damit die (reflektierte) Auswahl von Sachverhalten, die Gegenstand der Konstruktionsleistungen der Kinder werden sollen. Fragen der Raumgestaltung etwa sind in Kindertagesstätten dann keine Themen von peripherer Bedeutung, sondern stehen im Zentrum der pädagogischen Aufgabe. Die Betonung des Raumes als "dritter Erzieher" im weltweit beachteten Kindertageseinrichtungssystem im italienischen Reggio Emilia kann unter dieser Perspektive erst in ihrer vollen Bedeutung verstanden werden.
2. **Die Beantwortung und Erweiterung der Themen der Kinder** durch Erwachsene gewinnt einen zentralen Stellenwert, wenn vorausgesetzt wird, dass Kinder in jedem (wachen) Augenblick mit Konstruktionsaufgaben befasst sind. Um auf Themen der Kinder antworten und sie sinnvoll erweitern zu können, müssen diese vom Erwachsenen wahrgenommen und gedeutet werden. Auch an dieser Stelle wird einmal mehr der enorme Vorsprung deutlich, den das "System Reggio" gegenüber hierzulande üblichen Kindertageseinrichtungen gewonnen hat: Beobachtung, Dokumentation und fachliche Interpretation unter Einbezug der Beraterinnen des regionalen Pädagogischen Zentrums gehören zu den alltäglichen und praktizierten Standards des dortigen Konzepts.
3. **Die Zumutung von Themen** gehört zum pädagogischen Dialog zwischen Kind und Erwachsenen, solange die Regeln des Diskurses nicht verletzt werden. Die Antwort der Kinder auf "zugemutete Themen" werden immer "eigenartig" sein und eine erneute, ggf. modifizierte Stellungnahme der Erzieherin dazu herausfordern. Hier spielen die frühen Bindungsstrukturen eine wesentliche Rolle, insofern sie u.a. den Zugang der Erzieherin zum Kind (und umgekehrt) sichern. Auf diese Weise wird das zugemutete Thema zum Konstruktionsgegenstand des Kindes. In welcher Weise Kinder damit umgehen und zu welchen Schlüssen sie kommen, kann nicht vorhergesehen werden, und daraus folgt die Notwendigkeit des kontinuierlichen und durch die Erzieherinnen kompetent geführten

"Gesprächs" mit den Kindern, in dessen Verlauf die notwendigerweise subjektiven Konstruktionen des Kindes sich objektivieren können.

1.2. Fördernde Faktoren

Der Besuch eines Kindergartens ist in der Bundesrepublik inzwischen weitgehend akzeptiert, so dass fast alle Kinder ab dem 4. Lebensjahr die Möglichkeit haben, eine Tageseinrichtung zu besuchen. Darin liegt die Chance, **dass tendenziell alle Kinder über den Rahmen hinaus, den ihre Familien ihnen bieten, bildungsrelevante Erfahrungen machen und differenzierte Arbeitsmodelle von Welt und ihren Bezügen konstruieren können.**

Die in jeder Kindertageseinrichtung vorhandene Möglichkeit, mit anderen Kindern gleichen und unterschiedlichen Alters und Geschlechts soziale Erfahrungen zu machen, insbesondere **die Möglichkeit zur Ko-Konstruktion von Arbeitsmodellen mit anderen Kindern eröffnet Chancen einer sozialen Vergewisserung über die zunächst immer subjektiven Bedeutungs-Konstruktionen der Kinder.**

Die von außengesetzten Leistungszielen freien Aneignungsprozesse der Kinder in Tageseinrichtungen **eröffnen einen subjektiv bedeutungsvollen Zugang zu grundlegenden Wissens- und Kompetenzbeständen**, der einem gründlichen Verständnis elementarer Zusammenhänge und der Entwicklung von intrinsischen Leistungsmotivationen zumindest dann förderlich ist, wenn die Angebote der Einrichtung entsprechend reichhaltig sind.

1.3. Hemmende Faktoren

Neben dem für einen der höchstentwickelten Industriestaaten der Welt nicht vertretbaren Mangel an wissenschaftlichen Ressourcen und damit an Forschungsmöglichkeiten **fehlen in der BRD weitgehend Transferstrukturen**, die in der Lage wären, das immerhin zumindest im Ausland in breiterem Umfang vorhandene Forschungswissen aufzubereiten, in Handlungsmodelle umzusetzen und Praxisanleitung für die Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten. Sowohl die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen als auch eine praxisrelevante Neubestimmung pädagogischer Grundbegriffe wie Bildung und Erziehung verlangen für ihre Umsetzung externe Unterstützungssysteme für die fachliche Anleitung des pädagogischen Personals, seine Fortbildung und Beratung bei der Umsetzung derartiger komplexer Aufgaben. In dieser Richtung hat sich auch die BAGLJÄ auf ihrer 88. Arbeitstagung im Mai 2000 geäußert und mit Bezug auf Prozesse der Qualitätsentwicklung die Notwendigkeit der Einbindung der Einrichtungen in ein angemessenes fachberaterisches Unterstützungssystem hervorgehoben. (BAGLJÄ 2000. S. 11). Der aktuell zu beobachtende Abbau von Beraterstellen bei öffentlichen und freien Trägern ist deshalb in höchstem Maße kontraproduktiv und schließt die betroffenen Kindereinrichtungen auf absehbare Zeit von den notwendigen substantiellen Weiterentwicklungen praktisch aus. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Fachberatung ebenfalls auf die Existenz der erwähnten Transferstrukturen angewiesen ist, wenn sie ihren Aufgaben gerecht werden will.

Das Ausbildungsniveau für das pädagogische Fachpersonal im europäischen Vergleich ist niedrig, denn in (mit Ausnahme von Österreich) allen anderen europäischen Ländern wird auf Hochschulniveau ausgebildet (vgl. Oberhuemer; Ulich 1997). Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist

das Fachpersonal in keiner Weise darauf vorbereitet, ein Erkennen und Deuten der Themen der Kinder als Aufgabe zu erkennen und sie angemessen ins Werk zu setzen. Voraussetzung wäre die Fähigkeit zu einer systematischen Beobachtung der Kinder und ihrer Aktivitäten, ihre Dokumentation und der fachliche Austausch innerhalb des Teams und mit externen Fachkräften (Pädagogische Zentren, Transferstrukturen zwischen Forschungs- und Praxisebene).

Unter diesen Gegebenheiten sind die Rahmenbedingungen als unzureichend anzusehen, insbesondere sind die Gruppen zu groß und der Erzieher-Kind-Schlüssel zu ungünstig, um auf einer breiten Basis kompensatorische Effekte erreichen zu können. Aus ernstzunehmenden Forschungsdaten der USA muss damit gerechnet werden, dass z. B. bereits eine Erhöhung der Gruppengröße von 8 auf 9 Kinder zu einer messbaren Verschlechterung der Qualität der pädagogischen Arbeit mit entsprechenden Folgen für die Kinder führt (Howes et al. 1992). Darüber hinaus müssen Zeiten für Fortbildung und Vorbereitung in die Dienstzeiten des pädagogischen Fachpersonals integriert werden.

Für die Altersgruppen der 0-3-jährigen Kinder fehlen Plätze in den Kindertageseinrichtungen. Auch heute noch werden in den alten Bundesländern für lediglich rund 5% der 0-3-jährigen Kinder Plätze in Kindertagesstätten und Tagespflegestellen vorgehalten. In den neuen Bundesländern liegt dieses Angebot deutlich höher, so dass etwa in Brandenburg noch mehr als 40% der Altersgruppe eine Kindertageseinrichtung besuchen. Die US-amerikanischen Erfahrungen mit kompensatorischen Programmen weisen jedoch darauf hin, dass insbesondere für Kinder aus stark benachteiligten Familien die Einbeziehung in qualitativ hochwertige Programme möglichst früh, jedenfalls deutlich vor dem Kindergartenalter erfolgen sollte.

2. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit

Da wesentliche Grundlegungen sowohl für das Sozialverhalten als auch für die kognitive Entwicklung von Kindern lange vor dem Eintritt in die Grundschule erfolgen, müssen alle Anstrengungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit ebenfalls bereits im frühen Alter der Kinder einsetzen, wenn sie Aussicht auf Erfolg haben wollen. Notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingungen für spätere Gewaltbereitschaft von Jugendlichen und das Auftreten rechtsradikaler Tendenzen müssen nach neueren Forschungen bereits in der Qualität der frühen Bindungen der Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres gesehen werden. Orte für Bemühungen um bessere Chancen für Kinder können die Kindertageseinrichtungen sein.

Als möglicherweise wichtigste Voraussetzung für eine Förderung von Chancengleichheit in Kindertageseinrichtungen unter den Bedingungen wachsender Anforderungen an die Kompetenzen zukünftiger Erwachsener muss grundsätzlich die Gestaltung der Kindereinrichtung als "Forschungsstätte" für die Kinder angesehen werden. Um ihnen die Konstruktion möglichst differenzierter Arbeitsmodelle von Welt und ihren Bezügen – auch ihrer sozialen Bezüge - zu ermöglichen, sind u.a. Angebote zur differenzierten Entwicklung von Bewegungskompetenz und Raumerfahrung notwendig (Ziel: Leichtigkeit und Eleganz der Bewegung), Angebote komplexer Sinneserfahrungen (u.a. klassische oder moderne Musik, bildende Kunst, fotografierte Architektur, Aufenthalte in vielfältig gestalteter Natur, etc.), lebenswirkliche Kontakte zum Gemeinwesen und Teilhabe an den wichtigen internen Prozessen der Kita, reichhaltige Materialausstattung und darauf bezogene "Forschungsmöglichkeiten" für die Kinder, Angebot und Erprobung verschiedener Formen

des Sozialkontakts zu anderen Kindern und Erwachsenen, etc. Das Leitbild der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen muss dazu unter dem Gesichtspunkt einer Vermittlung von Bildung und Erziehung neu formuliert und konkretisiert werden.

Insbesondere müssen tradierte Rollenbilder zum Verhalten von Jungen und Mädchen einer kritischen Revision unterzogen werden. Eine absolut notwendige "Bildung der Gefühle" kann schon deshalb unmöglich gemacht werden, weil alte Rollenvorstellungen beispielsweise Jungen den Ausdruck von Gefühlen auf mehr oder weniger subtile Weise nicht zugestehen wollen (z. B. "Jungen weinen nicht!").

Neben der Umgestaltung des Leitbildes der pädagogischen Arbeit unter den oben skizzierten Gesichtspunkten der Vermittlung von Bildung und Erziehung sollte nicht vergessen werden, die Kinder sorgfältig daraufhin zu beobachten, ob unverhältnismäßige - ggf. auch organisch bedingte - Entwicklungsverzögerungen auftreten, die sonst nicht selten erst bei der Schuleingangsuntersuchung auffallen. Ein Frühwarninstrument in diesem Sinne könnten "Grenzsteine der Entwicklung" sein, wie sie etwa von Michaelis und Haas vorgelegt worden sind (vgl. Laewen 2000). Ein Abwarten bis zur Schuleingangsuntersuchung ist nicht sinnvoll.

Dazu sind u.a. zumindest die nachfolgend bezeichneten Maßnahmen notwendig.

- In der BRD müssen zukünftig gezielt Mittel bereitgestellt werden, um an den Universitäten substantielle, insbesondere auch längsschnittlich angelegte Forschungsvorhaben zur Entwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen und zu fördern. Das international vorliegende Wissen muss systematisch ausgewertet und auf seine Praxisrelevanz überprüft werden.
- Es müssen vermittelnde Strukturen geschaffen werden, die Forschungswissen für die Praxis verfügbar machen, ggf. die Evaluation von pädagogischen Modellen durchführen und insbesondere Praxis bei der Umsetzung der notwendigen Innovationen in dem Bereich anleiten und unterstützen können. Solche Strukturen könnten aus vereinzelt bereits existierenden Einrichtungen in- und außerhalb der Universitäten heraus entwickelt werden und damit zugleich auf bereits vorhandene Erfahrungen mit derartigen Modellen zurückgreifen (u.a. die An-Institute an der Freien Universität Berlin - Prof. Tietze - oder an der Universität Potsdam - Dr. Sturzbecher - , Universität Köln – Prof. Schäfer -; INFANS Berlin und Brandenburg; IFP München; Deutsches Jugendinstitut). Die vorhandenen Beratungssysteme müssen ebenfalls auf diese Strukturen zurückgreifen können und dürfen keinesfalls weiter abgebaut werden. Diese und ggf. neu zu schaffende Einrichtungen sollten aus Bundes- und Landesmitteln finanziert und nach spätestens 5 Jahren intern und extern evaluiert werden.
- Die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen sollte reformiert werden. Längerfristig wird man ohne ein zumindest anteiliges Hochschulstudium nicht auskommen. Bereits vorgeschlagen wurde ein modulares System, das eine Grundausbildung ergänzen und zu Spezialisierungen beitragen kann. Auch junge Männer sollen für den Erzieherberuf gewonnen werden.
- Die Organisationsform der Kindertagesstätten sollte daraufhin überprüft werden, ob sie eine Umgestaltung zu einer "lernenden Organisation" eher ermöglicht oder behindert. Zu prüfen wäre insbesondere, inwieweit nicht eine Anbindung von Kindereinrichtungen an ggf. überregionale pädagogische Teams mit oder ohne Leitungspositionen sinnvoll wäre (vgl. das Reggio-Konzept).

- Bei notwendigen Kündigungen oder Umsetzungen von pädagogischen Personal dürfen nicht länger ausschließlich an den Bedürfnissen der Erwachsenen orientierte Verfahrensweisen angewandt werden (Kündigung von Mitarbeiterinnen nach dem "Sozialkatalog"!). Es muss in diesen Fällen berücksichtigt werden, dass Kinder zu ihren Erzieherinnen Bindungsbeziehungen aufbauen, die nicht - schlimmstenfalls mehrfach - ohne Nachteile für die Entwicklung der Kinder aufgelöst werden können. Zudem ist es in einer Zeit gravierenden Wandels nicht sinnvoll, Erzieherinnen ohne Ansehen ihrer Qualifikation zu kündigen.

VII. Chancengleichheit in der Grundschule: Schnittflächen und Schwerpunkte

1. Chancengleichheit als zentrale Orientierung der Grundschule

Aussagen über Chancengleichheit in der Grundschule können über problemgeschichtliche Zusammenhänge nicht hinwegsehen:

Die **Einrichtung der Grundschule als flächendeckende ‚Gesamtschule‘** und ihre Fundierung durch die Weimarer Verfassung und das **Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920** gelten bis heute als die bedeutendste bildungspolitische Tat der ersten deutschen Republik. Sie beendete das nach Ständen aufgesplitterte Elementarschulwesen, die privaten Vorschulen und die Privatunterweisung und führte die vierjährige Grundschulpflicht für alle Kinder des Volkes ein.

Chancengleichheit war damit **formal-rechtlich** gegeben. Jedem Kind, unabhängig von der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stellung der Eltern, wurden gleiche schulische Bedingungen gewährt. Die schulrechtlich eingeleitete Demokratisierung des Schulwesens war für die Grundschule von Anfang an **mit der Entwicklung einer neuartigen pädagogischen Konzeption verbunden**. Unter Rückbezug auf die reformpädagogische Bewegung wurde die Vermittlung grundlegender Bildung zur Leitfigur des pädagogischen Konzepts. Eine neuartige Lehr- und Lernkultur sollte alle menschlichen Grundkräfte und Fähigkeiten des Kindes wecken und fördern; die Beschränkung auf die Unterweisung in den Kulturtechniken sollte überwunden werden

Wesentlicher Auslöser für die **Reform der Grundschule in den sechziger Jahren** waren die Ergebnisse der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. Sie deckten auf, dass zwischen der menschlichen Entwicklung, den Lernprozessen, dem Schulerfolg und der sozialen und kulturellen Umwelt differenzierte Zusammenhänge bestehen. Chancengleichheit wurde nun vom individuellen Kind her gesehen; die Förderung sollte auf seine individuelle Bildsamkeit und den Ausgleich seiner Lerndefizite – also auf das Gewähren besonderer Chancen - abgestimmt sein. Im Rückblick ist heute bewusst, dass die Antworten und Lösungen von einer Curriculumforschung, einer Unterrichtstechnologie und einer traditionellen Didaktik mit dem fraglichen Ziele der einen optimalen, eindimensionalen Methode für alle Kinder gesucht wurde (vgl. Jaumann-Graumann 2000). Auch ist inzwischen der damals euphorische Glaube an die Wirksamkeit schulischer Bildung durch die Einsicht ernüchtert, dass das Schulsystem für die Herstellung sozialer Gleichheit bzw. Ungleichheit eine relative Größe ist.

In einer zukunftsgerichteten Grundschule ist es normal, verschieden zu sein.

Da die Grundschule ihre Schüler weitgehend unausgelesen aufnimmt, ist sie die Schulart mit der größten Diversität: Sie ist der Ort, an dem eine enorme Verschiedenheit an (geweckten und ungeweckten) Begabungen, an Sprachen und Sprachqualität als ein Schlüssel zu allem Lernen, an unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen und Überzeugungen, an unterschiedlichen materiellen Bedingungen aufeinander trifft. Ihre Aufgabenstellung bestimmt sich aus der ausdrücklichen Wertschätzung von Heterogenität. Diese ist die unverzichtbare Grundlage für soziale Integration im Sinne einer Vorbereitung auf ein Leben in einer pluralen, demokratisch verfassten Gesellschaft.

Die Grundschule ist Ort grundlegender Bildung.

Chancengerechtigkeit ist auch heute nicht schon dadurch eingelöst, dass Kinder und Jugendliche mit Unterricht versorgt sind, auch nicht damit, dass dieser technisch auf den neuesten Stand gebracht ist. Da die Grundschule traditionell auf grundlegende Bildungsarbeit verpflichtet ist, kommt ihr die Aufgabe zu, jedem Kind dabei zu helfen, seine Existenz zu verstehen, zu bewältigen und seine eigene Identität zu finden. Deshalb muss sie in ihrer Bildungsarbeit von den anthropologischen Grundbedingungen des Kindes, von seinen Bedürfnissen, Chancen, Schwierigkeiten und Grenzen ausgehen. Somit ist die Grundschule auch keine Einrichtung, in der familiäre und gesellschaftliche Probleme gelöst werden können. Diese kann sie nur an die zurückgeben, die sie verursacht haben und mit ihrer Lösung beauftragt sind. So kann zum Beispiel eine verlässliche Halbtagschule nicht lediglich als eine Einrichtung zur Zeitüberbrückung, die den Anschluss an die Arbeitszeiten von Vätern und Müttern finden lässt, konzipiert werden, sondern als integrative pädagogische Einheit mit Lernangeboten (vgl. Wendt 2000).

Die glaubwürdige Vermittlung von Chancengleichheit ist an ein anspruchsvolles schulisches Bildungsprogramm gebunden:

- Ihm obliegt die Vermittlung eines Wissens und Könnens, das mehr und anderes ist als gespeicherte und grenzenlos abrufbare Information. Gefragt ist ein Wissen und Können, das berührt, verändert, mit dem Kinder ihre Alltagswirklichkeit durchschauen lernen, ein Wissen, das Lerntechniken und Lernstrategien einschließt, das ihre Interessen bewegt, das sie mit anderen austauschen können, das ihre Stellungnahme herausfordert.
- Das soziale Miteinander - gerade auch mit Kindern aus unterschiedlichen Herkunftskulturen - gibt der Schule die besondere Chance, dass sich in ihr ein kultivierter Umgang herausbildet. Musische, gesellige, festlich und diskursive Momente müssen darin einen festen Platz haben und als Zeichen zivilgesellschaftlicher Gemeinsamkeit erfahrbar sein. Dies schließt für Kinder – oft in Abgrenzung zu ihrem Lebensalltag - elementare menschliche Erfahrungen wie diese ein: Hier respektiere ich andere und ich werde respektiert; hier wächst Geduld füreinander, denn keiner kann ‚weggezappt‘ werden; Toleranz und Frieden fängt bei mir an; hier kann ich beginnen, mit Benachteiligten Solidarität zu üben usw.
Gerade unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit darf nicht übersehen werden, welche bedeutsame Rolle die Parteinahme des Gefühls bzw. ein „Befreundungsklima“ (Jean Paul) spielt.
- Grundlegende Bildungsarbeit ist auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Welt- und Selbstverstehen der Kinder ausgerichtet. Sie nimmt die Kinder nicht nur in ihren Möglichkeiten an, sondern lenkt diese auch auf neue Ziele und Sinnperspektiven hin. Deshalb sind für alle Kinder auch

Lernsituationen wichtig, die ihnen Spielraum für Selbstentscheidung und Selbstverantwortung eröffnen. Für ein Leben außerhalb und nach der Schule brauchen sie die Erfahrung: Ich kann mir Ziele setzen; es kommt darauf an, dass ich Eigeninitiative entwickle; ich kann meine Kräfte bündeln, um eine Idee zu realisieren usw.

Welche Instanz, wenn nicht die Grundschule, sollte solch grundlegenden Kompetenzen und Einsichten vermitteln, die ihren Schülern helfen, sich in der postmodernen Unübersichtlichkeit zurechtzufinden und sich Kulturbereiche zu erschließen?

Gerade in einer Zeit rasanter Entwicklungen in unserer Gesellschaft hängt die Zukunft der nachwachsenden Generation wohl entscheidend davon ab, ob es gelingen wird, im Anschluss an die klassischen Bildungskonzepte „Bildung ...nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform (zu bestimmen), sondern auch als Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert 2000, S. 509). Schulische Bildungsarbeit verursacht nämlich wesentlich „Inklusion“ bzw. „Exklusion“ junger Menschen. Diese Leitdifferenz muss Anlass sein, „... über Zahlenvergleiche hinaus Bedingungen zu kennzeichnen, unter denen die Voraussetzungen und Mittel fehlen, am Leben einer bestimmten Gesellschaft überhaupt teilzunehmen ... Und offensichtlich können gerade bei florierender Wirtschaft solche ausschließenden Lebensbedingungen produziert werden“ (ebd., S. 511).

2. In der Realität der Grundschule wird weithin Chancenungleichheit tradiert - Schwierigkeiten und hemmende Faktoren

Der pädagogische Auftrag der sozialen Integration stellt die Grundschule immer wieder in einen spürbaren gesellschaftlichen Gegenwind. In einer Zeit zunehmender Arbeitslosigkeit, gesteigerter Entsolidarisierung, sinkender Kinderzahlen und wachsender Begegnung mit dem Fremden wächst das Spannungspotential. Ob die Grundschule als einzige gesellschaftliche Institution eine solch gewaltige Integrationsleistung erbringen kann, muss in nüchternen Analysen, die ihre Leistungen wie ihre ‚potentielle Überforderung‘ im Blick behalten, untersucht werden (vgl. Wittenbruch 2000). Dabei können in der Alltagspraxis Phänomene wie diese nicht übersehen werden:

Eingangsselektivität

Obwohl Schulpflicht besteht, muss die Grundschule noch gewaltige Anstrengungen auf sich nehmen, um die Schulpflicht der Sechsjährigen im Sinne eines Bildungsanspruchs zu beantworten. Noch immer geht es darum, die Zahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch als Ausdruck eines ersten Scheiterns an Schule zu verringern und damit ihre relativ hohe Eingangsselektivität von 9,4% im Länderdurchschnitt (vgl. KMK 1995) zu senken.

Durchgangsselektivität im Hinblick auf die weiterführenden Schulen

Der Wandel des Schulwahlverhaltens scheint unaufhaltsam: „Das Abitur bleibt Faszinosum und entwickelt sich zum Generalschlüssel ... Gleichzeitig verliert der Basisbildungsgang Hauptschule im Markt der Bildungsangebote kontinuierlich Anteile“ (Maute; Rösner 1998, S. 123). Mit der sich bereits abzeichnenden Verschärfung der Übertrittsregelungen an das Gymnasium (in Bayern soll dies bald in den Hauptfächern ‚Deutsch‘ und ‚Mathematik‘ 2,0 für das Gymnasium und 2,5 für die sechsjährige Realschule sein), nimmt der Leistungsdruck besonders in der dritten und vierten Jahrgangsstufe zu. Dies schließt als (ungewollte) Nebenwirkung ein, dass der Unterricht in der dritten und vierten Jahrgangsstufe im Sog der Auslese für die weiterführenden Schulen ‚pädagogisch schrumpft‘ und die Aufmerksamkeit der Schule primär auf die (Schul)-Leistungsstarken gerichtet ist. Die Folge sind nicht nur kaum hinnehmbare Formen affirmativer Akzeptanz soziokultureller Hierarchien in Grundschulklassen (vgl. Prengel 1999), sondern auch ein verkürztes Leistungsverständnis, das allen Kindern, den weniger, anders oder höher Begabten, Lernchancen vorenthält: Nur was mess- und benotbar ist, gilt als Schulleistung. Es dominieren Norm, Sollerfüllung und Leistungsmessung. Die Tendenz, das zu lehren, was leicht überprüfbar ist, verstärkt sich. (Beispiel: Ein selektiv ausgerichteter, auf Diktatpraxis bezogener Rechtschreibunterricht bleibt der ganzen Schülergruppe, nicht nur den Lernschwachen, die Vermittlung trag- und ausbaufähiger Grundlagen schuldig.)

Im Schulalltag ist der Normschüler erwünscht.

Bis heute ist es noch nicht bis ins letzte Klassenzimmer gedungen, dass gleiche Lernpensen, gleiche Lernzeit und gleiche Lehrschrte für so unterschiedliche Individuen dem Gebot der Gleichheit geradezu widersprechen. Denn der bildungspolitische Begriff von Gleichheit „bezeichnet nicht eine konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Personen und Gegenständen, die grundsätzlich verschieden sind...“ (Dann 1995, S. 9). Chancengleichheit zielt dann auf eine bestimmte Sichtweise und Behandlung der Realität in ihrer Verschiedenheit.

Zahlreiche Untersuchungen haben außerdem immer wieder empirisch bestätigt, dass Kinder der sozialen Unterschicht nicht nur durch leistungsbestimmte, sondern auch durch normativ bestimmte Selektionsprozesse benachteiligt werden. Sie sind – und dies erweist sich zunehmend als eine sich durch alle Bevölkerungsschichten ziehende Dimension und betrifft auch Hochbegabte und besonders sensible Kinder – weniger denn je für die traditionelle Schule vorsozialisiert. Diese frühere, als selbstverständlich erwartete Gratisleistung der Familie wird heute immer mehr vermisst. Stattdessen werden Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen, die sich zunehmend als Verhaltensschwierigkeiten manifestieren und vom Lehrer schnell in einen Zusammenhang mit Leistungsschwäche, Unbeliebtheit und Delinquenz gebracht werden. Und weil gerade junge Kinder dazu neigen, das negative Fremdbild in ihr Selbstkonzept zu übernehmen, besteht die Gefahr, dass sich auch tatsächlich die negativen Erwartungen erfüllen.

Eine Schule, die sich an einem fiktiven Normschüler ausrichtet, nimmt hin, dass ihre Schüler an Über- bzw. Unterforderung leiden, merkt nicht, ob sie durch psychische oder soziale Einschränkungen und Hindernisse geprägt sind und kümmert sich nicht, ob und dass Kinder ihre Begabungen entfalten können (vgl. bes. V.).

Auch wenn sich in der Grundschule die Reform einer Öffnung des Unterrichts ausbreitet, kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies schon per se eine Antwort auf die Frage nach der Realisierung von Chancengleichheit ist und dass die Selektionsmechanismen der Schule unwirksam gemacht sind. Nicht nur für die lernschwachen Kinder, sondern für die ganze, so heterogene

Lerngruppe muss sorgfältig untersucht werden, ob ihrem individuellen Bedürfnis nach Übersicht, nach sozialem Kontakt, nach gezielten, strukturierten und begabungsfreundlichen Anregungen, nach sprachintensiver Kommunikation mit Erwachsenen und der Altersgruppe usw. entsprochen wird.

Die Grundschule bekommt Konkurrenz durch einen privaten Unterrichtsmarkt.

Neben den Grundschulen explodiert heute ein privater Unterrichtsmarkt: Diese „Nebenschulen“ bieten ein zusätzliches Lernangebot und setzen die Grundschule einer ungewohnten Konkurrenzsituation aus. Der an kommerziellen Interessen orientierte Bildungsmarkt muss sich heute nicht mehr verbergen. Anonymität und Diskretion, Jahrzehnte alte Attribute der Nachhilfe, sind aufgegeben zu Gunsten offensiver Feilbietung – Schnupperkurse und Sonderangebote eingeschlossen. Der Markt der Nebenschulen hat alles zu bieten, was auch zum Programm der Grundschule gehört: Rechtschreibübungen, Rechenspiele, Malgruppen, Bewegungsangebote, Computereinführungen, Früh-Englisch usw. „Die neuen Nebenschulen scheuen sich nicht, mit ihrer Angebotspalette immer weiter in das traditionelle Kerncurriculum vorzudringen und alle Lernfelder gleichsam doppelt zu besetzen. Sie gehen offenbar davon aus, dass Grundschule heute nicht mehr von allen Eltern als Ort ausreichender grundlegender Bildung angesehen wird“ (Hagstedt 1998, S. 47).

Und so wie schon in den siebziger Jahren die Bedeutung frühen Lernens vor allem die Mittelschicht mobilisiert hat, so können auch jetzt nur die finanziell besser gestellten und am Bildungsaufstieg interessierten Eltern das Angebot in Anspruch nehmen, was in hohem Maße den Schereneffekt vergrößert.

3. Handlungs- und umsetzungsorientierte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit

Die Permanenz der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen gibt der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu) gewiss nur bescheidene Chancen, die jedoch steigen, wenn Bildungspolitik und Sozialpolitik miteinander verbunden werden. Dann kann die Grundschule das konsequente Schaffen eines Förderklimas und die Gestaltung von Förderstrukturen voranbringen und die Gefahr der Resignation bannen.

Die Schulfähigkeit muss von der Grundschule als Entwicklungsaufgabe angenommen werden.

Im heutigen Verständnis kann Schulfähigkeit nicht mehr lediglich als Ergebnis eines vielschichtigen, außerhalb der Schule und vor Schuleintritt liegenden Entwicklungsprozesses gelten, sondern muss als eine Zielgröße, die die Schule selbst mit den Kindern wesentlich erarbeiten soll, gefasst werden. Konsequenterweise wird gegenwärtig in den unterschiedlichen Bundesländern an einer Neugestaltung der Schuleingangsphase gearbeitet.

Die Auffassung von Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe setzt jedoch eine Verständigung über Förderkriterien ebenso voraus wie den Ausbau eines Fördernetzes, in dem die Grundschule mit vorschulischen und außerschulischen Fördereinrichtungen sowie außerinstitutionellen Fachkräften verbunden ist, ohne diese zu ‚verschulen‘.

Es müssen sich aber auch Kindergärten und Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen verstehen, die bei der Vermittlung von Sprache, Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie bei dem Wecken von Begabungen und von Lernfreude eine wichtige Rolle spielen (vgl. bes. VI.).

Die Bildungsarbeit der Grundschule muss sich auf Vielfalt einstellen.

Die Kinder jeder Grundschulklasse gehören unterschiedlichen Gruppierungen hinsichtlich Alter, Sozialschicht, Kultur, Ethnie, Familienform und Geschlecht an. „In jeder Kinderbiographie durchkreuzen sich diese vielfältigen Differenzen ... auf einzigartige Weise und jedes Kind entwickelt sich zu einer unverwechselbaren Persönlichkeit“ (Prenzel 1999, S. 29). Somit stellt die Heterogenität einer Schulklasse bzw. einer Schule einen Reichtum an unterschiedlichen Möglichkeiten dar, der nur von einer integrativen, kulturoffenen Grundschule genutzt werden kann.

- Eine solche jedoch kann nur vor Ort und in einem Verständigungsprozess der Verantwortlichen entwickelt und in konkrete Erziehungs- und Lernangebote übersetzt werden. Dies ist allerdings nicht schon ein Effekt, der sich mit der schulpolitisch geführten Debatte um Schulautonomie und Schulentwicklung gleichsam automatisch und gratis einstellt. Vielmehr müssen die neuen Steuerungstechniken die Chancengleichheit von Schule bewusst auf die Tagesordnung bringen: „So bedeutsam mehr Selbstständigkeit der Einzelschule für innere Reform und Weiterentwicklung ist, so berechtigt sind die Befürchtungen, dass ein naiver Umgang mit Autonomie die ohnehin nicht erheblichen Gleichheitsgewinne wieder gefährdet, wenn nicht sogar größere Ungleichheit entstehen lässt als in den sechziger Jahren“ (Rolf 1997, S. 6).
- Ziel muss ein reicher Förderkontext sein, der als anregungsreicher, begabungsfördernder und übersichtlich strukturierter Bildungsraum die Kinder die Bildungsgegenstände vieldimensional erschließen lässt, unterschiedliche Zugänge zum Lernen eröffnet und individuelle Lernweisen berücksichtigt. In ihm werden die Unterschiede der Kinder nicht negiert, auch nicht überwunden, wohl aber über Bildungsarbeit zu reduzieren versucht. Deshalb gelten Bedingungen wie diese für unabdingbar:
Es muss für alle Kinder ein gleich(wertiges) Kerncurriculum gelten, das jedes eine absolut verbindliche Mindest- und Grundbildung erwerben lässt. Dieser unverzichtbare Bestand an Wissen und Können schließt Beliebigkeit aus und garantiert jedem die für die Teilhabe an der Gesellschaft unabdingbare kulturelle Grundkompetenz.
Ein solches Kerncurriculum darf nicht für die schulische Selektion instrumentalisiert werden. Es muss von allen Kindern erfolgreich erlernt werden und darf nicht der Normalverteilung unterliegen. Auch dieses Wissen ist anspruchsvolles Wissen, aber kein Expertenwissen. Es gibt aber auch Kindern aus bildungsfernen Schichten, die ausschließlich in der Schule Gelegenheit haben, dieses zu erwerben, die Chance, ihrem sozialen Schicksal zu entkommen.
Die Förderung der Kinder muss „möglichst früh einsetzen und eine zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen, nämlich die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte...“ (Böttcher; Klemm 2000, S. 34). Denn sonst beurteilt Schule nur das, was außerschulisch grundgelegt, gefördert oder versäumt worden ist, ohne ihre eigene Leistung damit in Beziehung zu setzen.
So brauchen die Kinder in der Schule verdichtete Lernchancen, damit sie ihr Können steigern, es erproben und herausgefordert werden.
- Dieser Ansatz schließt eine früh einsetzende Förderung (Stützunterricht und Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache), die den Defiziten im Erwerb der Kulturtechniken präventiv begegnet, ebenso ein wie Angebote für besondere Begabungen.

- Auch muss sorgsam über den Grundbestand an gemeinsamen literarischen, künstlerischen, historisch-politischen Inhalten und kulturellen Bildern nachgedacht werden, der allen Kindern, die eine hiesige Schule besuchen, angeboten wird (vgl. Flitner 1996). Die Anwesenheit von Kindern aus anderen Herkunftskulturen gibt jedoch auch den deutschen Kindern Einblick in andere Kulturen und regt zu interkulturellem Austausch und zu Verständigung an. Von einer demokratisch integrativen Schule wird auch erwartet, dass in ihr für alle Kinder die Prinzipien unserer Menschenrechte an prägnanten Beispielen, Geschichten und Projekten exemplarisch erfassbar werden. Auch in diesem Bemühen ist eine Heterogenität im Lehrerkollegium bzw. Hilfe von „außen“ notwendig, um Barrieren in der Wahrnehmung und Schwierigkeiten in der Umsetzung abzubauen, aber auch um Interkulturalität an der Schule beispielhaft zu leben.

Chancengleichheit schließt eine persönliche Leistungsertüchtigung der Kinder ein.

Bundesweit wird gegenwärtig die Leistungsfähigkeit des Schulwesens, auch der Grundschule, in Frage gestellt. Die Kultusministerien sind dabei, auf dem Wege neuer umfangreicher Vergleichsstudien auf nationaler und internationaler Ebene einen besseren Überblick zu gewinnen. Im Sinne der Chancengleichheit muss jedoch gelten:

Die Forderung nach Chancengleichheit erfordert eine Klärung des Leistungsbegriffes der Grundschule

Vielerorts sind Zerrbilder von Leistung wirksam, deren Extreme so fassbar sind: Der verdinglichte, institutionell verengte und alle Kinder normierende Leistungsbegriff ist eng an Noten und Bildungsabschlüssen orientiert. Seine Selektionsorientierung bleibt auch dort unverändert, wo Lerninhalte lediglich durch aktuellere ausgetauscht oder über das Anwenden moderner Psychotechniken (wie Edukinestetik oder NLP) ein ‚softes‘ Lernen suggeriert wird. Im anderen Extrem wird Leistung per se als unkindlich abgelehnt, da sich Kinder in der Schule als einem Ort des guten Lebens vor allem wohl fühlen sollen.

Im Verständnishorizont der Chancengleichheit kann keines dieser Leistungsbilder genügen, weil sie die grundlegende Entwicklungsaufgabe verfehlen. „Unter pädagogisch-anthropologischer Perspektive sind Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, Anstrengung und Erfolg unaufhebbare Bedingungen für Identitätsbalance der Person, ein integrativer Bestandteil grundlegender Bildung“ (Geissler in Röbe 1992, S. 34).

Chancengleichheit folgt dem Leitsatz: Wer Leistung will, muss Lernen fördern!

Dieser Appell muss als kooperative Aufgabe verstanden werden und richtet sich an die Verantwortlichen aus Schule, Elternschaft und Politik. Jede dieser Gruppen hat einen spezifischen Beitrag zu leisten:

Die Lehrerinnen und Lehrer: Ihre personale, fachliche und interkulturelle Kompetenz ist gefragt, wenn sie lernfördernde Bedingungen in ihrem Unterricht realisieren. Diese Aufgabe, eine Lern- und Leistungskultur zu entwickeln, wird sich als unabschließbar erweisen und muss im Rahmen der Schulprofilentwicklung ein zentrales Thema pädagogischer Verständigung sein. Lehrerinnen und Lehrer haben sich als ‚Entwicklungshelfer‘ für alle ihre Schülerinnen und Schüler zu bewähren und

dürfen gleichzeitig den selektiven Zumutungen, die an sie von außen herangetragen werden, nicht einfach nachgeben. Immer wieder müssen sie ihre Maßnahmen daraufhin überprüfen, ob sie dem Wohle des einzelnen Kindes und damit der Chancengleichheit dienen. Ihre Leistungsbeachtung hat der Leistungsbewertung vorauszuweichen. Auch muss es möglich sein, dass der Vergleich des Kindes mit sich selbst vor dem Vergleich mit anderen Kindern steht.

Der Alltag zeigt auch, dass die Chancen und Spielräume, die über offizielle Vorgaben eingeräumt werden, nicht immer ausgeschöpft werden und dass die bloße Veränderung institutioneller Regelungen der Leistungsbeurteilung (vgl. z.B. Verbalbeurteilung oder Ziffernnoten) nicht schon automatisch eine alt eingefahrene Leistungspraxis zu verändern vermag.

Die Eltern: In einem Verständigungsprozess mit der Schule sollten sie sich bewusst werden, dass ihre Kinder dort eine gute Lern- und Leistungspraxis vorfinden, wo zugleich die kindlichen Grundbedürfnisse (z.B. Explorieren, Spiel- und Bewegungsfreude, verlässliche Geborgenheit) eine Befriedigung finden und ihre Entwicklungs-Vorarbeit im familiären Feld ihren Kindern zu den wesentlichen Kompetenzen verhilft.

Das Gespräch zwischen Schule und Elternhaus ist zunehmend von Bedeutung, weil Eltern heute in ihren Leistungserwartungen an die Kinder eine ‚Bildungsetage höher gefahren sind‘ und viele den gesellschaftlichen Druck ungebremselt an die Kinder weitergeben und nur mühsam davon zu überzeugen sind, dass Erfolgszuversicht und Könnenserfahrung die elementaren und unverzichtbaren Voraussetzungen für die Entfaltung von Bildungsbereitschaft und Leistungsfreude sind und dass sich soziales Lernen und intellektuelle Höchstleistung nicht ausschließen. Andererseits gibt es auch viele Eltern, die den hohen Stellenwert von Bildung und Erziehung für die Gegenwart und Zukunft ihrer Kinder nicht erkennen.

Ein Leistungsdialog, Ausdruck einer reflexiven Pädagogik, ist umso dringlicher, als mit Schuleintritt sich das elterliche Bezugssystem in vielen Familien als widersprüchlich und antagonistisch erweist: War bisher die Erziehung auf Liberalisierung und Emotionalität gerichtet, so wird nicht selten das Leistungsverständnis nun am gesellschaftlich-ökonomischen Bereich orientiert und es werden Konkurrenz, Druck schulischer Anforderungen und emotionaler Druck damit gerechtfertigt.

Die Bildungspolitik haben die Grundversorgung für eine fördernde Schule sicherzustellen. Die personelle Ausstattung und die materielle Versorgung müssen der komplexen Aufgabenstellung der Grundschule entsprechen. Eine auf Chancengleichheit verpflichtete Grundschule braucht eine entsprechende Förderkontinuität, die ohne Rücksicht auf Wahlprogramme, konkurrierende parteipolitische Initiativen oder nicht zu Ende gedachte Sparmaßnahmen gewährleistet ist.

Chancengleichheit muss Teil eines Generationenvertrags sein

Es geht heute um eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Bedingungen des Gelingens von schulischem Lernen und Leisten. Wir sind in der Wahrnehmung der jungen Generation noch zu sehr fixiert auf die Feststellung von Defiziten und deren Ursachen, statt – wie die Medizin – danach zu fragen, was gesund macht, was ihrer vernünftigen Entwicklung dient. Chancengerechtigkeit erfordert geradezu den Perspektivenwechsel von der Pathogenese zur Salutogenese des Lernens (A. von der Groeben); nur dann können die Erkenntnisse über gelingende Lernprozesse Platz ergreifen und mit einer konsequenten Umsetzung rechnen. Diese schließt auch eine Vernetzung der Förderinstitutionen (z.B. schulpсихологischer Dienst, kulturelle Einrichtungen usw.) ein.

- Die Etablierung einer chancengerechten Lern- und Leistungskultur in den Schulen schließt gewiss eine **Lehreraus- und -weiterbildung** ein, in der eine Pädagogik und Didaktik der Vielfalt selbstverständlich ist. Diese wird jedoch auch entscheidend darauf angewiesen sein, dass z.B. die Fachdidaktiken die Verstehensstruktur der Lerngegenstände, die elementaren Stufen von Lernbereichen, die Lernstrategien, die möglichen Zugänge und Qualifikationen auf unterschiedlichen Niveaus beschreiben und über ein Feld interdisziplinärer Forschung erschließen.

Fördern als professionelle pädagogische Aufgabenstellung muss das Berufsprofil der Lehrer bestimmen: Die Orientierung an Chancengleichheit darf nicht länger als ‚altruistische Tat, sondern als professionalisierte Tätigkeit‘ (D. Lenzen) gesehen werden. Dies schließt das Studium von Schulmodellen und privaten Schulen als Quelle der Anregung und kritischen Auseinandersetzung mit ein.

- In diesem Kontext können dann auch **veränderte Formen von Leistungsbeachtung, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung** angewendet, erprobt und diskutiert werden, z.B.:
Pensenbücher, die die zu erwerbenden Leistungsprofile ausdifferenzieren und die erworbenen Grundlagen (vgl. Kerncurriculum) im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit für das Weiterlernen einschätzen;
Portfolios, in denen das Kind seine subjektiv bedeutsamen Leistungsdokumente sammelt;
Diplome, die die Kinder als Bestätigung individueller Schwerpunkte und Interessen erwerben können;
Präsentationsformen von individuellen Leistungen als Teil sozialer Schulkultur und als Anerkennung von Initiative, Kreativität und persönlicher Anstrengung.
- Das Gespräch zwischen den an der Erziehung der Kinder Beteiligten, vor allem mit den **Eltern**, muss selbstverständlich werden. Dabei kann nicht übersehen werden, dass noch immer Berührungsängste abgebaut werden müssen, um Kommunikationsformen über eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gemeinsam entwickeln zu können und ihr Potential an individuellen Möglichkeiten bereichernd für die Schularbeit zu nutzen.
- In einem **Bündnis für Kinder** zeigt sich die gesamtgesellschaftliche Dimension der Realisierung von Chancengleichheit. Je heterogener Lerngruppen sich zusammensetzen, desto eher wird der Gefahr vorgebeugt, Brennpunktschulen zu schaffen, in denen Kinder, die von allem zu wenig haben, von den Elitekindern, denen alles im Überfluss zukommt und die sich auf ihre Kognition beschränken dürfen, getrennt werden. Diese Gefahr wird angesichts der internationalen, ausschließlich auf Kognition setzenden Leistungsvergleiche, der Autonomisierung von Schulen, der Rankings und der damit ausgelösten Wettbewerbssituationen noch weiter verstärkt. Über eine Einrichtung von Fördervereinen und Patenschaften engagieren sich Erwachsene, um sozial benachteiligten Schulkindern eine schulische Ausbildung ohne Beeinträchtigung durch Hunger oder Diskriminierung aus finanziellen Gründen zu ermöglichen. Ihre finanziellen Beiträge beziehen sich auf Zuschüsse zu schulischen Veranstaltungen, die mit Kosten verbunden sind, auf die Förderung von Schulmahlzeiten, auf Zuschüsse zu Lernmaterial, die Beschaffung von Instrumenten und Geräten für die musische und sportliche Erziehung usw.

Die in der Grundschule als Gewinn zu betrachtende Heterogenität der Zusammensetzung der Kinder wird mit dem Übergang in die weiterführende Schule zurückgedrängt. Die Hauptschule wird zunehmend eine Schule sozial schlechter gestellter Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind. Vor allem Jungen besuchen diesen Schultyp. Kinder mit Migrationshintergrund finden sich überproportional stark in der Hauptschule wieder. Die soziale Homogenität der Elternschaft führt zu einer weiteren Verringerung des Anspruchsniveaus der Hauptschulen (vgl. Solga 2000, 22f.). Die Möglichkeiten der Hauptschule, Chancenungleichheit abzubauen, werden dadurch erheblich eingeschränkt.

VIII. Verwirklichung von Chancengleichheit an der Schnittfläche Schule-Ausbildung-Beruf

1. Vermeidung von Schulverweigerung, Strategien im Umgang mit Formen von Schulverweigerung

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Schulverweigerung ebenso wie alle ihre Vorformen (Schulunlust, Schulaversion, Schulvermeidung, Schulschwänzen, Schulangst usw.) zwar in der Regel auch persönliche und/oder soziale Ursachen hat, in der Ausprägung aber im Wesentlichen Ergebnis eines (negativen) Lern- bzw. Erfahrungsprozesses von Schülerinnen und Schülern in der Schule sind, ist die Konsequenz, dass eine Schule, die die individuellen Stärken und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mindestens ebenso zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt ihrer inhaltlichen Arbeit macht, wie die Schwächen und Defizite, eine Schule, die die natürliche Lust der Kinder am Lernen aufgreift, unterstützt und fördert, eine Schule, die Leistung fordert und belohnt, ohne Minder- oder Mangelleistung durch Ausgrenzung oder Abwertung zu bestrafen, eine Schule, die Lernen in konkreten und lebensnahen Zusammenhängen und/oder in Projekten ermöglicht, eine Schule, die individuelle Lernwege und -methoden nicht nur zulässt, sondern unterstützt und fördert, eine Schule, die individuelles Lernen ebenso fördert, wie das gemeinsame Lernen in der Gruppe, eine Schule, die sich als unterstützende, anregende und stärkende Wegbegleiterin oder Mentorin zu Lern- und Erfahrungszielen, statt als Vollstreckerin von Curricula begreift, die also in erster Linie das „Lernen lernen“ und erst in zweiter Linie Faktenwissen vermittelt, dass eine solche Schule die beste Strategie gegen Schulverweigerung und alle ihre Vorformen hat, weil eine solche Schule Spaß macht.

Es muss also darum gehen, die Schule mit allen Mitteln darin zu unterstützen, sich in diese Richtung zu entwickeln. Dass das in erster Linie eine Frage der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und der Unterstützung ihrer Motivation ist, liegt auf der Hand. Es ist aber ebenso eine Frage der Gestaltung der Rahmenbedingungen, in denen Schule passiert und der Ressourcen, über die die Schule verfügen kann. Und es ist nicht zuletzt eine Frage der Vernetzungen, Kooperationen und Einbindungen, in und mit denen Schule arbeitet. Dabei ist die Kooperation mit der Jugendhilfe nur ein, wenn auch sicher kein unwichtiger Aspekt.

Eigentlich sollte es also gar nicht so weit kommen können, dass Schülerinnen oder Schüler die Schule verweigern. Die Tatsache, dass derzeit allem Anschein nach das Volumen von Schulverweigerung zunimmt, ist sowohl Indikator für die Schwierigkeiten, die die Schule mit der Umsetzung ihres gesellschaftlichen Auftrages hat, als auch Alarmsignal für die Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik.

Angesichts der komplexen Problematik mit der sich die Schule, insbesondere im Bereich der Hauptschule, aber durchaus nicht nur dort, konfrontiert sieht, wird subjektiv das Wegbleiben von Schülerinnen und Schülern vom Unterricht von vielen Lehrerinnen und Lehrern eher als Erleichterung ihres Auftrages, einen Unterricht zu gestalten, erlebt. Dementsprechend wird die im Prinzip bestehende Verpflichtung der Schule, die Schulpflicht der Schülerinnen und Schüler durchzusetzen, ggf. bis hin zu Bußgeldern für die Eltern und zwangsweiser Zuführung der Schülerinnen und Schüler die Schule durch die Polizei, auch in aller Regel eher verhalten umgesetzt.

In dem Dilemma der Lehrerinnen und Lehrer, dass sie sich bei mehr Aufmerksamkeit für die potentiellen und insbesondere für die tatsächlichen Schulverweigerinnen und Schulverweigerer, noch weniger um den Rest ihrer Klasse kümmern können, liegt offensichtlich auch ein wesentlicher Grund dafür, dass empirisches Material über das Phänomen Schulverweigerung und die entsprechenden Vorgängerstadien kaum bis gar nicht vorhanden ist. Schätzungen, so der LVR Rheinland, liegen immerhin bei rund 5 % aller Jugendlichen (LVR report, Oktober 2000, 21. Jg., Nr. 228)

Nach den bisher vorliegenden Erkenntnissen über Schulmüdigkeit, Schulverdruss, Schulaversion und Schulverweigerung können folgende Aspekte für die Ursachen festgehalten werden:

1. Üblicherweise werden im schulischen Unterricht nicht der individuelle Lernzugang und die individuellen Lernmöglichkeiten des einzelnen Schülers bzw. der Schülerin als Ausgangspunkt der Vermittlung schulischer Lerninhalte genommen, sondern das für die jeweilige Klasse bzw. Jahrgangsstufe vorgegebene Curriculum. Dass es dabei zu Frustrationen, bis hin zu Misserfolgserlebnissen bei Schülerinnen und Schülern kommt, liegt zunächst auf der Hand.
2. Durch die Lehrer-Schüler-Relationen, die schon in der Grundschule nicht selten 1:30 und mehr betragen, sind Lehrkräfte kaum noch in der Lage, eine effiziente Binnendifferenzierung einerseits und die individuell notwendige persönliche Förderung andererseits zu gewährleisten.
3. Lehrerinnen und Lehrer, die selbst unter Schulverdruss oder Schulmüdigkeit bzw. unter dem „burn-out“-Syndrom leiden, sind zweifellos nicht in der Lage, Schülerinnen und Schülern Lust zum Lernen und Spaß an der Schule zu vermitteln, sie verstärken im Gegenteil bei den Schülerinnen und Schülern Tendenzen zu Schulaversion, Schulverdruss usw. Die immer noch weit verbreitete Überalterung vieler Lehrerkollegien, also der Mangel an jungen, noch „unverbrauchten“ Lehrerinnen und Lehrern, verstärkt dieses Problem.
4. Schülerinnen und Schüler, die über familiäre Ressourcen verfügen, die ihnen die Bewältigung des schulischen Lehrstoffes erleichtern, die sie praktisch unterstützen und moralisch stärken können, werden mit solchen Frustrationen und der damit zumindest zeitweise entstehende Unlust am schulischen Lernen zweifellos besser fertig, als Schülerinnen und Schüler, die über schlechte bzw. gar keine entsprechenden familiären Ressourcen verfügen können. Entsprechende Erkenntnisse hat auch die jüngste Shell-Jugend-Studie ergeben.
5. In der Konsequenz akkumuliert sich Schulmüdigkeit, Schulfürne, Schulverdruss deshalb bei Kindern und Jugendlichen mit relativ schlechten familiären Ressourcen am ehesten zur massiven Schulverweigerung. Es sind deshalb nicht zufälligerweise vorrangig Kinder und Jugendliche aus sozial problematischen Verhältnissen, aus deprivierten Stadtteilen und nicht zuletzt aus Migrantenfamilien, die in verstärktem Maße unter den Schulverweigerern zu finden sind.

6. Angesichts eines boomenden Marktes an schulergänzenden und schulunterstützenden privaten Lern- und Förderangeboten ist davon auszugehen, dass diese soziale Schichtung sich weiter verstärken wird, da nahe liegender Weise solche Angebote vor allen Dingen von mittel- und Oberschichtorientierten Familien in Anspruch genommen und bezahlt werden können. Zugleich ist der Boom dieser Angebote aber auch ein Indiz dafür, dass die Schule die an sie gestellten Anforderungen immer weniger erfüllen kann.
7. Ein quantitativ sicherlich erheblich geringerer Anteil der Schulverweigerung ist der Unterforderung von Hochbegabten zuzuschreiben, was aber in den Erscheinungsformen bei den Schülerinnen und Schülern oft kaum zu unterscheiden ist von denen, die sich überfordert bzw. nicht angesprochen fühlen.

Angesichts der steigenden Zahl von Kindern und Jugendlichen, die aus dem System Schule aussteigen und sich diesem verweigern, wird der Ruf nach angemessenen fachlichen und strukturellen Reaktionen des Schulsystems zu einer entscheidenden und ernst zu nehmenden Forderung. Wenn Schulverweigerung sich zu einer Lebensstrategie Jugendlicher manifestiert, muss sich aber auch die Jugendhilfe und darin die Schulsozialarbeit als professionelles sozialpädagogisches Handlungsfeld fragen, ob sie die Lebensumstände und Bedürfnisse junger Menschen tatsächlich ernst nimmt und in ihren Konzeptionen und Ansätzen ausreichend berücksichtigt. Die soziale und berufliche Integration junger Menschen ist ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag, für dessen Gelingen Schule und Jugendhilfe gleichermaßen ihren Beitrag leisten müssen. Die sinnvolle bzw. sogar unabweisliche Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erhält durch die Problematik zunehmender Schulverweigerung eine neue Dringlichkeit. Angesichts der Virulenz der Problematik wird deutlich, dass eine Lösung des Problems nur gemeinsam in Vernetzung und Zusammenarbeit erfolgen kann. Dafür müssen beide – Jugendhilfe und Schule – in einem kooperativen Miteinander neue Strategien entwickeln und ausprobieren. Die alternative Erfüllung der Schulpflicht in außerschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe kann dabei nur die ultima ratio sein.

Eine ausdrückliche Verpflichtung sowohl der Schule als der Jugendhilfe zur Kooperation im Interesse der Kinder und Jugendlichen, eine effektivere Einbeziehung der Schule in die kommunale Jugendhilfeplanung und der Jugendhilfe in die Schulentwicklungsplanung, eine sozialräumliche Öffnung und Vernetzung der Schule im Stadtteil bzw. in der Region im Sinne des Bundesprogramms „Entwicklung und Chancen von Jugendlichen“, gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen von Schule und Jugendhilfe, die systematische Einbeziehung der Profession Sozialarbeit/Sozialpädagogik in die Schule sowie der Auf- bzw. Ausbau von Schulsozialarbeit durch die Jugendhilfe und nicht zuletzt die Förderung von Modellprojekten zum Erproben effektiver Kooperationsformen sind Schritte, dem Problem der Schulverweigerung zu begegnen.

Der einstimmige Beschluss der Jugendministerkonferenz zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vom 18. und 19. Mai 2000, der auch den Vorschlag an die Kultusministerkonferenz enthält, eine Verständigung über gemeinsame Aufgaben und Arbeitsfelder zu erzielen, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg, die bisher noch weitgehend getrennten Aktivitäten und Bemühungen von Schule und Jugendhilfe im Interesse der jungen Menschen sinnvoll aufeinander zu beziehen. Einrichtungen, wie die Landeskooperationsstelle Jugendhilfe und Schule in Brandenburg, oder die Kooperationsvereinbarung zwischen u. a. Jugendhilfe und Schule in Sachsen sowie entsprechende Kooperationsempfehlungen in anderen Bundesländern (z. B. Bayern, Thüringen, Niedersachsen,

Nordrhein-Westfalen) machen deutlich, dass die Probleme erkannt sind und dass aktiv nach Lösungsmöglichkeiten gesucht wird.

2. Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen

Die anhaltende Tendenz einer steigenden Nachfrage nach mittleren und höheren Qualifikationen führt zu einem weiteren drastischen Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten für Personen mit geringen Qualifikationen (vgl. IAB-Prognos-Prognose: -2,4 Mio 1995-2010). Damit entsteht die Gefahr, dass eine größer werdende Gruppe der Bevölkerung wegen geringer Qualifikationen sozial ausgegrenzt wird.

Heterogene Zielgruppen

Die Gruppe der fast 15 % Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die auch im Alter von 25 Jahren noch ohne Ausbildung geblieben sind, ist in sich heterogen. Hierunter fallen auch die Studienabbrecher, die aber durchaus gewisse Arbeitsmarktchancen haben. Aber etwa 50% dieser Gruppe hat erst gar nicht versucht, eine Berufsausbildung zu beginnen:

- Die Chance der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu bekommen, liegt bei unter 20 %;
- Junge Frauen sind zwar schulisch erfolgreicher als junge Männer (6,5 % der Frauen, aber 11,4 % der Männer erreichen keinen Schulabschluss), bleiben aber häufiger ohne Ausbildung (16 % gegenüber 13 %);
- Auch junge Ausländerinnen und Ausländer mit Schulabschluss haben nach wie vor Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden (16,3 % bleiben ohne Schulabschluss, aber 39,6 % ohne Ausbildung);
- In Stadtteilen mit hohem Sozialhilfeanteil ist der Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss und ohne Ausbildung besonders hoch;
- 1998 wurden 135.000 Ausbildungsverhältnisse vorzeitig gelöst. Das entspricht fast einem Viertel der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge.

(vgl. hierzu vor allem: Böttcher, W.; Klemm, K.; Rauschenbach, Th. 2001.)

Unterschiedliche Maßnahmen

Junge Menschen, die nach Beendigung ihrer Schulpflicht nicht unmittelbar eine Berufsausbildung aufnehmen, werden durch eine Fülle unterschiedlicher Maßnahmen und Angebote angesprochen. Neben schulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen sind das unter anderem Jugendwerkstätten, Beratungsstellen und Ausbildungseinrichtungen der Jugendhilfe, Arbeit bzw. Ausbildung statt Sozialhilfe nach dem BSHG, unterschiedliche Programme der Länder zur beruflichen Qualifikation und Eingliederung, teilweise in Kofinanzierung mit dem Bund oder dem ESF, das "Sofortprogramm" der Bundesregierung (JUMP) sowie die berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und die Berufsausbildung Benachteiligter der Bundesanstalt für Arbeit (BA). Die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen hat seit 1980 – zunächst als Programm des Bundesbildungsministeriums, heute nach dem SGB III – weit mehr als einer halben Million junger Menschen ohne Schulabschluss, junge Ausländer und sozial benachteiligte Jugendliche einen

anerkannten Berufsabschluss und eine dauerhafte Beschäftigung ermöglicht. Im Rahmen der Benachteiligtenförderung nach dem SGB III erhielten 1999 59.796 Jugendliche eine Berufsausbildung in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen, weitere 67.282 wurden mit ausbildungsbegleitenden Hilfen während einer betrieblichen Ausbildung unterstützt.

Trotz dieser Erfolge erreichen die unterschiedlichen Maßnahmen nur einen Teil der Zielgruppen. Die Frage ist, wie jungen Menschen, die über die klassischen Zugänge Schule, Arbeitsverwaltung, Benachteiligtenförderung nicht mehr zu erreichen sind, eine Berufsausbildung ermöglicht werden kann. So gehören Schulverweigerer, Ausbildungsabbrecher, Trebegänger, deren Lebensmittelpunkt die Straße, oder, insbesondere bei Mädchen, die Familie geworden ist zu den Kernzielgruppen der Benachteiligtenförderung. Sie sind aber nur noch über aufsuchende Ansätze, wie Streetwork, mobile Jugendarbeit, aufsuchende Jugendsozialarbeit, und in sehr enger Kooperation mit der Jugendhilfe, ggf. auch mit der Sozialhilfe und der Polizei ansprechbar und motivierbar, eine Ausbildung zu beginnen.

Zu berücksichtigen ist, dass dieser Personenkreis, insbesondere wenn er über eine mehrjährige „Straßenkarriere“ verfügt, oftmals zunächst nicht in der Lage ist, die „normale“ Berufsausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung zu durchlaufen. Dies gilt weniger für die Vorbildung oder die intellektuellen Voraussetzungen, als vielmehr für ihre Motivation, ihr Verhalten, ihre Lebensführung. Für diese Jugendlichen sind vorgeschaltete niedrigschwellige Maßnahmen der Jugend(berufs)hilfe in Verzahnung mit aufsuchenden Ansätzen und fließende Übergänge in die berufliche Qualifizierung und die Erwerbsarbeit erforderlich. Solche fließenden Übergänge sind bisher kaum vorhanden und müssen dringend entwickelt, erprobt und angeboten werden.

Eine genauere quantitative Einschätzung dieses Adressatenkreises ist zur Zeit kaum möglich, so dass in der Fachwelt vom einem „Dunkelfeld“ gesprochen wird.

Kombination von Ansätzen

Die dramatische Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Ausbildung lässt sich nur durch eine Kombination von Ansätzen verringern, die beispielsweise auf ein bedarfsgerechtes Angebot von qualifizierten Ausbildungsmöglichkeiten setzen, Bildung und Ausbildung an die Bedürfnisse lernschwächerer Jugendlicher anpassen und in besonderem Maße den Zugang zu Bildung und Ausbildung in schwierigen Regionen fördern.

Angesichts der Tatsache, dass (besonders) benachteiligten Jugendlichen nicht nur schulisches und berufliches Wissen und praktische Fertigkeiten fehlen, sondern dass sich ihre Benachteiligung in zunehmendem Maße in Defiziten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Sozialverhalten manifestiert, muss eine erfolgreiche Förderung dieser jungen Menschen neben der sozialpädagogisch orientierten beruflichen Bildung in erheblich stärkerem Maße die individuelle Persönlichkeitsförderung und -stärkung beinhalten. Das kann z.B. geschehen durch die Kombination der Berufsausbildung nach §§240ff SGB III mit sportlicher, künstlerisch-kreativer oder auch sprachlicher Förderung in Kooperation mit Sportvereinen, Jugendkunstschulen, Jugendzentren u.ä.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Ableistung eines Freiwilligendienstes, bei dem die Jugendlichen – vielleicht erstmals – etwas für andere Menschen oder eine soziale oder ökologische Aufgabe im Interesse der Allgemeinheit geben können, außerordentliche Erfolge für die

Persönlichkeitsentwicklung benachteiligter junger Menschen bewirken kann, in deren Folge sie dann i.d.R. sehr viel erfolgreicher bei ihrer Integration in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit sind.

Die Fachtagung des Forum Bildung "Qualifizierte Berufsausbildung für alle!" hat insbesondere die Notwendigkeit folgender Maßnahmen unterstrichen:

- **Verbesserung der Kooperation**

Eine verbindlichere Kooperation aller Beteiligten vor Ort kann dazu beitragen, dass möglichst alle Jugendliche nach der Schule ein Ausbildungsangebot finden, das ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. Besonders wichtig ist die Verbesserung der Kooperation

- der zuständigen Verwaltungen,
- zwischen allen, die mit und für Jugendliche arbeiten: z.B. Schulen, Jugendhilfe, betriebliche und außerbetriebliche Berufsausbildung, Arbeitsamt.

Neue Formen der kooperativen Zusammenarbeit müssen flexible Formen der Verzahnung von außerbetrieblicher und betrieblicher Ausbildung ermöglichen. Eine – noch – intensivere Abstimmung der Förderung benachteiligter Jugendlicher zwischen außerbetrieblicher/betrieblicher Ausbildung und Berufsschule kann den Ausbildungserfolg erheblich verbessern.

- **Bessere Verzahnung der Förderinstrumente**

Eine bessere Verzahnung unterschiedlicher Förderinstrumente und -elemente wie Berufsvorbereitung, Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen, ausbildungsbegleitende Hilfen, Übergangshilfen, Fort- und Weiterbildung trägt beispielsweise dazu bei, Jugendlichen, die zunächst keine Ausbildung erreichen, - notfalls auch schrittweise - doch noch einen anerkannten Ausbildungsabschluss zu ermöglichen. Gleichzeitig werden die Fördermittel dadurch effizienter eingesetzt. Ein **Qualifizierungspass** sollte die absolvierten Qualifizierungsschritte festhalten und dadurch die Fortsetzung der Qualifizierung auch nach Unterbrechungen erleichtern.

- **Weiterentwicklung der Qualität der Berufsausbildung "benachteiligter" Jugendlicher**

Die Ausbildung von "benachteiligten" Jugendlichen und ihr Übergang in die anschließende Beschäftigung kann durch folgende Elemente verbessert werden:

- IT-Module in jeder Ausbildung geben neue Chancen für Lernmotivation und ein Plus auf dem Arbeitsmarkt;
- Ausbildung in neuen Berufen schafft bessere Beschäftigungschancen;
- personale und soziale Kompetenzen, insbesondere Lernen des Lernens müssen stärker gefördert werden;
- Politische Bildung muss Gelegenheiten zum Erleben demokratischen Verhaltens vor Ort schaffen;
- systematische Vermittlung von Berufspraxis unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung kann die Beschäftigungschancen entscheidend verbessern.

Damit aus Schulversagern nicht Berufsversager werden, sind differenzierte Ausbildungswege notwendig. Neben den Programmen zur Förderung Benachteiligter muss daher bei der Modernisierung bestehender und der Schaffung neuer Ausbildungsberufe gesichert werden, dass

auch den benachteiligten Jugendlichen betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten gegeben werden. Gestaltungs-offene modulare Ausbildungsordnungen ermöglichen es ebenso, benachteiligte Jugendliche in arbeitsmarktverwertbaren Berufen auszubilden und ihnen Weiterbildungsoptionen zu öffnen wie auch besonders begabte Auszubildende mit zusätzlichen Qualifizierungsangeboten zu fördern.

- Qualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf

Während es für Jugendliche im Alter der Erstausbildung, die besonderer Förderung bedürfen, ein erfolgreiches Instrumentarium - insbesondere durch die Förderung nach dem SGB III - gibt, fehlt ein entsprechendes Förderinstrument für die Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen. Aus den vom BMBF geförderten Wirtschaftsmodellversuchen und aus Modellvorhaben der Länder liegen genügend gute Erfahrungen vor, die ein breites Handeln zur Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf ermöglichen.

Zahlreiche Modellvorhaben haben gezeigt, dass die Verbindung einer Beschäftigung in einem Betrieb mit schrittweiser modularer Qualifizierung besonders geeignet ist, jungen Erwachsenen ohne Beruf doch noch den Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Verbindung des Lernens mit dem Arbeitsprozess sowie die Einbeziehung schon vorhandener Erfahrungen erleichtern das Lernen der für den Berufsabschluss erforderlichen theoretischen Inhalte. Die Gliederung der Qualifizierung in Module fördert die Überschaubarkeit und damit die Motivation für die Wiederaufnahme des Bildungsprozesses. Unabdingbare Voraussetzung ist, dass die Summe der - geregelten - Module die Zulassung zur Externenprüfung und damit den Weg zu einem anerkannten Berufsabschluss eröffnen.

Im Gegensatz zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen ist für junge Erwachsene ein geregeltes Einkommen erforderlich, mit dem sie ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Voraussetzung für die Motivation zur Teilnahme an der Nachqualifizierung ist daher ein Einkommen, das deutlich über dem Niveau einer Ausbildungsvergütung liegt. Die Absicherung des Einkommens orientiert sich für den Anteil der Teilzeitbeschäftigung an tarif- oder ortsüblichem Entgelt und für den Qualifizierungsanteil an dem Unterhaltsgeld. Wünschenswert ist eine ansteigende Bezahlung über den Beschäftigungszeitraum ("mehr Geld für bessere Qualifikation").

Die bisherigen Modellvorhaben wurden durch komplizierte Verknüpfungen unterschiedlicher Förderinstrumente finanziert (z.B. Mittel der Bundesanstalt nach SGB III, Modellförderung aus Bundes- und Landesmitteln, ESF-Mittel). Diese komplizierten Finanzierungsmodelle, die die Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen Gegebenheiten des Einzelvorhabens erfordern und nur in besonderen Situationen zustande kommen, stehen einer breiten Umsetzung der guten Erfahrungen aus den bisherigen Modellvorhaben entgegen.

Erforderlich ist die Schaffung eines einheitlichen Förderinstruments, das im SGB III verankert werden sollte. Dabei sind die Erfahrungen aus dem Sonderprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit einzubeziehen.

IX. Abbau von Chancenungleichheit durch Weiterbildung

Damit aus Schulversagern nicht Berufsversager werden, sind differenzierte Ausbildungswege nötig. Neben den Programmen zur Förderung Benachteiligter muss daher bei der Modernisierung bestehender und der Schaffung neuer Ausbildungsberufe gesichert werden, dass auch den benachteiligten Jugendlichen betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten gegeben werden. Gestaltungsoffene modulare Ausbildungsordnungen ermöglichen es ebenso, benachteiligte Jugendliche in arbeitsmarktverwertbaren Berufen auszubilden und ihnen Weiterbildungsoptionen zu öffnen wie auch besonders begabte Auszubildende mit zusätzlichen Qualifizierungsangeboten zu fördern.

Erwachsene ohne Berufsabschluss sind überproportional bei der Gruppe der Arbeitslosen vertreten. Je geringer die Qualifizierung eines Arbeitnehmers, desto höher ist das Risiko, arbeitslos zu werden. In der Gruppe der Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss lag die Arbeitslosenquote 1998 bei 25,8 % (Absolventen von Fachhochschulen: 2,6 Prozent). Menschen mit geringer schulischer und beruflicher Qualifikation haben ein geringeres Einkommen und sind auch ökonomisch benachteiligt. Dadurch entstehen zusätzliche Barrieren für die Überwindung von Bildungsferne.

Weiterbildung ist das Instrument, um dem zunehmenden Risiko der sozialen Ausgrenzung zu begegnen. Qualifizierung muss aufgrund ständig wechselnder und veränderten Anforderungen an den Arbeitsplatz kontinuierlicher Bestandteil des Berufslebens sein. Angesichts dieser großen Bedeutung von Weiterbildung ist die Beteiligung an Weiterbildung von großem Interesse für die Zukunft des Einzelnen wie der Gesellschaft. Das Berichtssystem Weiterbildung VII zeigt, dass die Teilnahme an Weiterbildung nach wie vor in starkem Maße von dem Niveau schulischer und beruflicher Qualifikation abhängt. Im Jahre 1997 haben bundesweit 69 % der Personen mit Hochschulabschluss an Weiterbildung teilgenommen, während es in der Gruppe der Personen ohne Berufsausbildung 24 % waren. Der Abstand zwischen den Personen mit Hochschulabschluss und denjenigen ohne beruflichen Abschluss ist in der beruflichen Weiterbildung mit 39 Prozentpunkten wesentlich größer als in der allgemeinen Weiterbildung mit 26 Prozentpunkten. Auch Ausländer nehmen wesentlich seltener an Weiterbildung teil als Deutsche. Die Barrieren, die der Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen, sind eingehend zu untersuchen, um Voraussetzungen für eine bessere Überwindung dieser Barrieren zu schaffen.

Ältere Arbeitnehmer benötigen spezifische Qualifizierungsangebote, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Auch angesichts des gravierenden Wandels in der demographischen Struktur der Bevölkerung kommt der beruflichen Weiterbildung von Älteren zunehmende Bedeutung zu. Vorhandene Weiterbildungskonzepte berücksichtigen zu wenig die individuellen Erfahrungen und den Wissensstand älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Weiterbildung älterer Arbeitnehmer darf nicht ausschließlich an wirtschaftlicher oder beruflicher Verwertbarkeit gemessen werden.

Zweite und dritte Chance ermöglichen

Wenn „lebenslanges Lernen“ nicht nur eine bildungspolitische Forderung, sondern gesellschaftliche Realität ist, dann bietet die Weiterbildung die Möglichkeit, vorgängige Chancenungleichheit abzubauen.

Solange sich Technik, Inhalte und Organisation der Arbeit nur im Abstand von Generationen wesentlich veränderten, war es dem Einzelnen möglich, einen einmal erlernten Beruf lebenslang auszuüben. Auf der anderen Seite blieben viele dauerhaft aus der Berufsarbeit ausgeschlossen, wenn ihnen der frühe Einstieg nicht gelang. In dem Maße, in dem die Innovationszyklen sich verkürzen und Arbeitstätigkeiten komplexer werden, stellt sich die Notwendigkeit stetigen Dazulernens und Umlernens ein. Dieser Übergang zur Wissensgesellschaft birgt das wesentlichste noch nicht realisierte Potential zur Verbesserung der Chancengleichheit. Wenn Kompetenzen und Wissen stets aktualisiert werden müssen, relativiert sich die Bedeutung einst erlernten Schul- und Berufswissen gegenüber der Weiterbildung. Das Beschäftigungssystem öffnet sich damit für Quer- und Späteinsteiger. Wenn das Lernen im Arbeitsprozess und das Lernen in der Freizeit gleichgewichtig neben das formalisierte schulische Lernen treten, ergeben sich auch für diejenigen zweite und dritte Chancen, die schulische Bildungsdefizite aufweisen. Die Diskussion zur Förderung von Chancengleichheit sollte daher Fragen der Weiterbildung deutlich höheren Rang einräumen. Es reicht nicht aus, Defizite beim Zugang zu Bildung auf der jeweils vorausgehenden Stufe beheben zu wollen und damit letztlich auf die Kindergärten zu verweisen.

Zielgruppengerichtete Ausgestaltung von Weiterbildung

Damit das Weiterbildungssystem zur Verringerung von Chancenungleichheit beitragen kann, muss es in angemessener Weise ausgestaltet werden:

- Weiterbildungsmaßnahmen müssen niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten aufweisen, die sich mehr am Qualifikationsbedarf und an individuellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Abschluss orientieren als an formalen Zugangskriterien.
- Das Weiterbildungssystem muss weiterhin flexibel und bedarfsnah gestaltet sein und muss sich am Erfolg seiner Teilnehmer legitimieren. Es darf nicht nach dem Vorbild des bestehenden Schul- und Berufsausbildungssystems verregelt werden.
- Die Weiterbildungsbeteiligung vor allem der formal niedrig Qualifizierten muss deutlich erhöht werden. Dazu sind die öffentlichen und betrieblichen Ressourcen für Weiterbildung zu erweitern.
- Individualisierte Lernverläufe erfordern eine verstärkte Lernbegleitung und -beratung, welche den Teilnehmern Orientierungen und Handlungshilfen vermitteln.
- Weiterbildung muss sich stärker in Arbeits- und Lebenszusammenhänge integrieren. Dazu sind neue Lernformen: das Lernen im Arbeitsprozess, das Erfahrungslernen und das Lernen in sozialen Zusammenhängen zu fördern und gleichwertig neben das Lernen in institutionalisierten Bildungsmaßnahmen zu stellen. Bildungseinrichtungen sollten motiviert und in die Lage versetzt werden, diese Öffnung von Lernprozessen zu begleiten.
- Durch Weiterbildung erworbenes Wissen sollte transparenter darstellbar werden. Weiterbildungsabschlüsse sollten sich nicht allein auf abprüfbares Fachwissen, sondern verstärkt auf berufliche Kompetenzen beziehen. Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren sind entsprechend umzugestalten. Für in informellen Lernprozessen und im sozialem Umfeld erworbene Kompetenzen müssen Übergänge in formalisierte Lernprozesse geschaffen werden.

Eine wesentliche Voraussetzung zur Verringerung von Chancenungleichheit durch Weiterbildung ist es, das Bewusstsein über die Rolle von Weiterbildung zur Gestaltung von Lebenschancen in der Breite zu fördern. Eine höhere Beteiligung niedrig Qualifizierter an der Weiterbildung sollte durch öffentliche Kampagnen gefördert werden.

Globale Herausforderung

Die Verringerung von Chancenungleichheit hat nicht nur eine sozialpolitische Dimension. Die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland, ja die Bildungspolitik der EU insgesamt, steht vor einer globalen Herausforderung. Will Deutschland, will die EU im globalen Wettbewerb innerhalb der Triade EU/USA/Japan bestehen, muss die Erwerbsbeteiligung steigen. Die Struktur der Erwerbsbevölkerung muss sich verbessern. Dazu sind möglichst alle Reserven des Humankapitals zu mobilisieren und zu qualifizieren. Die Erhöhung der Erwerbsbeteiligung der Frauen zum einen und die geregelte Zuwanderung zum anderen sind wesentliche Elemente einer solchen Strategie. Chancengleichheit über Weiterbildung fördern bedeutet, weit mehr und schneller als bisher Bildungsangebote zu entwickeln, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf schon als Dienstleistungsinhalt integrieren, und zwar auch für Männer. Chancengleichheit über Weiterbildung fördern bedeutet, Zuwanderer so schnell wie möglich ihrem Leistungspotential entsprechend in das Arbeitsleben zu integrieren und benachteiligende Barrieren zu beseitigen, die aus einer überholten nationalen Abgrenzung entspringen.

Literatur

12. Shell Jugendstudie: Jugend '97. Zukunftsperspektiven – Gesellschaftliches Engagement – Politische Orientierungen, Opladen 1997.

13. Shell Jugendstudie: Jugend 2000, 2 Bände, Opladen 2000.

Beller, E.K., Stahnke, M. & Laewen H.-J.: Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht. Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) S. 407-416.

Bertelsmann-Stiftung: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. Gütersloh 1999.

Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums, Weinheim und München, 2. Auflage 1994.

Böttcher, W.; Klemm, K.; Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim, München 2001.

Böttcher, W.; Klemm, K.: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbezogener Benachteiligung, In: Frommelt, B.; Klemm, K.; Rösner, E.; Tillmann, K.-J.: Schule am Ausgang des 20. Jahrhundert.: Weinheim 2000

Brügelmann, H. (Hrsg.): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Selze-Velber 1999.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2000): Qualität in Kindertageseinrichtungen - Beschlüsse der 88. Arbeitstagung vom 3.-5.5.2000 in Halle/Saale.

Dann, O.: Vorwort in: Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen ²1995.

Dannenbeck, C.: Was ist Eltern wichtig? Welche Rolle spielen Kinder im Leben heute und wohin soll man sie erziehen? In: dji-bulletin 16/1990, S.7.

- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Nyssen, Elke: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem - Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10. Weinheim 1998, 163-199.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995.
- Fend, H: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.
- Flitner, A.: Zukunft für Kinder – Gedanken zur Grundschule. In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Zukunft für Kinder. Grundschule 2000. Frankfurt 1996, S. 272 – 288.
- Fried, Lilian: Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang? In: Die deutsche Schule 1. Beiheft (1990), S. 61-76.
- Frommelt, B.; Klemm, K.; Rösner, E.; Tillmann, K.-J.: Schule am Ausgang des 20. Jahrhundert.: Weinheim 2000.
- Garlichs, A./Röbe, E. (Hrsg.): Leistungen fördern und beurteilen. Themen(doppel)heft der Grundschulzeitschrift 14 (2000), Hefte 135 und 136.
- Graumann-Jaumann, O. (Hrsg.): Die Schule tradiert Chancenungleichheit. In: Grundschule 32 (2000), Heft 10, S. 42 – 44.
- Grünig, B. u.a.: Leistung und Kontrolle. Weinheim und München 1999.
- Gudat, U.: Kinder bei der Tagesmutter: Frühkindliche Fremdbetreuung und sozial-emotionale Entwicklung. DJI Forschungsbericht. München 1982.
- Haberkorn, Rita: Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd - Rollen und Rollenspiele im Kindergarten. In: Büttner, Christian/ Dittmann, Marianne (Hrsg.): Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Weinheim 1992.
- Hagstedt, H.: Nebenschulen. Der freie Unterrichtsmarkt – Herausforderung oder Bankrotterklärung? In: Die Grundschulzeitschrift 12(1998)116, S. 46-51.
- Hansen, R./Pfeiffer, H.: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolff, H.- G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim und München 1998, S. 51 –86.
- Horstkemper, Marianne: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 1995, S. 188-216.
- Howes, C., Phillips, D.A. & Whitebook, M. (1992): Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. In: Child Development, 63. S. 449-460.
- Hurrelmann, Klaus: Junge Frauen. Sensibler und selbstkritischer als junge Männer. In: Pädagogik, H. 7/8, 1991, S. 58-62.
- INFANS: Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen. Dokumentation der 1. Fachtagung des Modellprojekts: Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin/Potsdam 1998.
- Krüger, Helga: Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfungen im Lebenslauf. In: Berger, Peter A./ Sopp, Peter (Hg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen 1995, 133-153.
- Laewen, H.-J.: Alien Kind - das unbekannte Wesen. In: Klein und Groß, 9/1999, S. 6-17.

- Laewen, H.-J.: Grenzsteine der Entwicklung als Instrument der Früherkennung von Auffälligkeiten von Kindern In Kindertagesstätten. In: Siepmann, G. (Hrsg.): Frühförderung im Vorschulbereich. Peter Lang Verlag 2000, S. 67-79.
- Lehnert, Nicole: „... und jetzt wollen Sie uns wieder in die Frauenecke stellen!“ Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in den Vorstellungen der Frauenförderung. Bielefeld: Kleine Verlag 1999.
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1997. S. 949-968.
- Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg 1999.
- Lichtenstein-Rother, I./Röbe, E.: Grundschule – Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz 2001 (in Vorb.).
- Liegle, L.: Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung, 39(1999)2. S. 199- 212.
- LVR report, Oktober 2000, 21. Jg., Nr. 228.
- Oberhuemer, P.; Ulich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal . Weinheim 1997.
- Peukert, U.: Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. In: Neue Sammlung, 37(1997), S. 277-293.
- Prenzel, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999.
- Ramseger, J./Röbe, E. (Hrsg.): Grundschule als Schule der Demokratie. Themenheft der Grundschulzeitschrift 10(1996), Heft 100.
- Röbe, E.: Leistung in der Grundschule. In: Bartnitzky, H./Portmann, R. (Hrsg.): Leistung der Schule – Leistung der Kinder. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd 87. Frankfurt/M. 1992, S. 29 – 45.
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim 1997.
- Schäfer, G.E.: Frühkindliche Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung, 2, 1999. S. 213-226.
- Schefold, W.: Biografie und Jugendhilfe, M.S., München 1993.
- Schleiermacher, F.D.E.: Vorlesungen zur Einführung in die Pädagogik 1826, in: E. Weniger (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften, Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf und München 1961, S. 1 – 369.
- Singer, K.: Die Würde des Schülers ist unantastbar. Reinbek bei Hamburg 1998.
- Solga, H.; Wagner, S.: Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. Unver. Manuskript. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2000.
- Stiegler, Barbara: Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage. Expertisen zur Frauenforschung. Friedrich Ebert Stiftung. Bonn 1998.
- Tenorth, H.-E.: "Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1997. S. 969-984.
- Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998.
- Völkel, P.: Was Kinder brauchen. In: Welt des Kindes.2000.

Wendt, P.: Welche Bildungspolitik braucht die Grundschule? In: Grundschule 32 (2000), Heft 10, S. 45 – 47.

Wittenbruch, W. u.a.: „Fördern“ und „Auslesen“: Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konfliktstruktur der Grundschule. Heinsberg 2000.

Ziegler, Albert/Broome, Patrick/Heller, Kurt A.: Golem und Enhancement: Elternkognitionen und das schulische Leistungshandeln in Physik. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13 (1999) H. 3, S. 135-147.

Ziegler, Albert/Kuhn, Cornelia/Heller, Kurt A.: Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge 40 (1998), S. 271-287.

Zinnecker, J.: Kindheit, Erziehung, Familie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85, Bd. 3. Opladen 1985, S. 97 – 292.

**Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb
- Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -**

Das Forum Bildung hat im Verlauf seiner Arbeiten eine Expertengruppe gebeten, den Themenschwerpunkt "Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb" zu behandeln. Mitglieder dieser Expertengruppe waren:

Prof. Dr. Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Dr. Karin Fischer-Bluhm, Verbund Norddeutscher Universitäten

Prof. Dr. Max Fuchs, Akademie Remscheid

Dr.-Ing. Reinhard Grabowski, Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft

Gabriele Holzner, Regierung Schwaben, Abteilung Schul- und Bildungswesen

Staatsrat Dr. Hermann Lange, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg -
Vorsitz -

Dr. Urs Moser, Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung, Universität Zürich

Max Neumeier, Leiter Weiterbildung BMW AG

Doris Odendahl, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Dr. Edgar Sauter, Bundesinstitut für Berufsbildung

Bernd Schachtsiek, Deutscher Fernschulverband

Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Freie Universität Berlin, Institut für Sozial- und Kinderpädagogik

Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus-Dieter Wolff, Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut ACQUIN, Bayreuth

Die Expertengruppe ist im Zeitraum von Oktober 2000 bis April 2001 zu fünf Beratungen zusammengekommen. Der Bericht war Grundlage für die Vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung zu "Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb" (vgl. Materialien des Forum Bildung 8).

Inhalt

Vorbemerkung

Teil I: Aspekte der Qualitätssicherung im Bildungswesen

1. Handlungsbedingungen für Qualitätssicherung
 - 1.1 Verantwortlichkeit, Trägerschaft, Finanzierung
 - 1.2 Zentrale Verfahren der Standardsicherung vs. Orientierung an Marktmodellen
 - 1.3 Erweiterte Selbständigkeit und Verantwortung
2. Definition von Zielen als Voraussetzung von Qualitätssicherung
 - 2.1 Funktionen und Ziele von Bildungssystemen und -einrichtungen
 - 2.2 Qualität aus Sicht verschiedener Gruppen von Beteiligten
3. Instrumente der Qualitätssicherung
 - 3.1 Ansatzpunkte
 - 3.2 Steuerungsinstrumente
4. Evaluation
 - 4.1 Evaluationsverfahren
 - 4.2 Konsequenzen
5. Evaluation und Entwicklung

Teil II: Qualitätssicherung in den einzelnen Bildungsbereichen

1. Elementarbereich (W. Tietze)
2. Allgemeinbildendes Schulwesen (H. Lange)
3. Außerschulische Bildung (M. Fuchs)
4. Duale Berufsausbildung (E. Sauter)
5. Hochschulen (K. Fischer-Bluhm / K. D. Wolff)
6. Berufliche Weiterbildung I (E. Sauter)
7. Berufliche Weiterbildung II (M. Neumeier / R. Grabowski)
8. Allgemeine Weiterbildung (D. Odendahl)

Vorbemerkung

Das hiermit vorgelegte Arbeitspapier der Expertengruppe "Qualitätssicherung im Bildungswesen" hat den Charakter eines Zwischenberichts. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die in der Expertengruppe repräsentierten Gegenstandsbereiche (Vorschulerziehung, Schule, Hochschule, berufliche Erstausbildung, berufliche, politische und allgemeine Weiterbildung, Jugendarbeit) von den Trägerstrukturen und der Interessenlage der jeweils beteiligten Institutionen, dem Stand der spezifischen bereichsimmanenten fachlichen Diskurse und der damit verbundenen Begrifflichkeit und den Verfahren der Finanzierung her sehr heterogen sind. Hinzu kommt, dass jeder der in sich vielfach ausdifferenzierten Bereiche nur durch einen Experten vertreten war, welcher das innerhalb der einzelnen Bereiche wiederum sehr breite Spektrum an Problemen nur begrenzt abdecken konnte. Um eine solide Arbeit zu leisten, hätte es mithin vertiefender Recherchen und eingehender Diskussionen bedurft, um – zumal angesichts der Meinungs- und Interessenvielfalt – die Basis für Konsense zu schaffen, auf welcher zu handeln wäre. Dies war in der begrenzten Zeit und der wenigen Sitzungen, die zur Verfügung standen, nicht zu leisten.

Angesichts dieser Sachlage ging es der Expertengruppe vor allem darum, eine erste Bestandsaufnahme der Situation in den einzelnen Bereichen vorzunehmen, Unterschiede zu beschreiben und in aller Vorläufigkeit erste Linien gemeinsamer Entwicklungen nachzuzeichnen. Letzteres orientierte sich an dem Versuch einer Strukturierung, bei dem

- als "Evaluation" die Feststellung des jeweils erreichten Leistungsstandes und als "Qualitätssicherung" das aktive Bemühen um die Verbesserung bzw. mindestens das Einhalten des erreichten Standes verstanden wurde;
- hinsichtlich der für jede Form von Evaluation und Qualitätssicherung notwendigen Zielklärung zwischen Struktur- und Ausstattungs-, Prozess- und Ergebniszielen unterschieden wurde;
- die Ebenen der operativen Einheiten, der Träger und des Gesamtsystems für Maßnahmen der Evaluation und Qualitätssicherung gesondert betrachtet wurden;
- hinsichtlich der Veranlasser und der Adressaten für Maßnahmen der Evaluation und Qualitätssicherung sowohl die externe als auch die interne Evaluation in den Blick genommen wurde;
- die unterschiedlichen Instrumente der Evaluation zu beschreiben und das Verfahren zu klären versucht wurde, in dem Evaluationsergebnisse in den Entscheidungsprozess für Verbesserungen eingespeist werden (feedback).

Dabei ist festzustellen, dass die Bemühungen um Evaluation und Qualitätssicherung in allen in die Betrachtung einbezogenen Bereichen, soweit es solche Bemühungen bereits gibt, bisher vornehmlich an Struktur-, Ausstattungs- und Prozesszielen orientiert sind. Die Ermittlung und Bewertung von "Ergebnissen" und die Verwendung der auf diese Weise erhobenen Informationen für Entscheidungen im Rahmen der Systemsteuerung finden dagegen noch kaum und wenn, dann allenfalls hinsichtlich quantitativer (z.B. Absolventen- oder Teilnehmerzahlen, Abbrecherquoten) und nicht auch hinsichtlich qualitativer Größen (z.B. Leistungsniveau der Absolventen) statt. Letzteres beginnt sich insbesondere im Schulwesen zu wandeln. Angestoßen durch internationale Vergleichsstudien ("TIMSS-Schock") werden sich Bildungsforschung und Bildungsadministration zunehmend des Versäumnisses bewusst, die Frage nach einer "guten Schule" bisher ausschließlich im Hinblick auf Strukturen und Ausstattungsparameter sowie pädagogische Prozesse, nicht aber auch im Hinblick auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern – in fachlicher wie außer- und überfachlicher Hinsicht – behandelt zu haben. Eine sachgerechte Gestaltung von Strukturen, Ausstattungen und pädagogischen Prozessen ist fraglos Voraussetzung für einen angestrebten Lernerfolg. Indessen darf sich die Debatte nicht auf

erstere beschränken oder sich, wie es in der Vergangenheit geschehen ist, verselbständigen. Ohne empirisch gesicherte Klärung der Zusammenhänge bleiben Entscheidungen, die sich auf Strukturen, Ausstattungen und Prozesse beziehen, letztlich spekulativ und ihr Wirkungsgrad offen. Die Chance, mit viel Geld für vermeintliche Verbesserungen wenig zu erreichen, ist nicht gering.

Die Expertengruppe ist sich darin einig, dass die Orientierung von Maßnahmen der Evaluation und der Qualitätssicherung an angestrebten Ergebnissen ("output") für alle der hier diskutierten Bereiche anzustreben ist. Künftig wird für keinen der Bereiche eine rein "input-orientierte" Steuerung, wie sie für die Vergangenheit kennzeichnend war, ausreichen. Dabei ist die Frage, wer die "Definitionsmacht" über die zugrunde zu legenden inhaltlichen Zielsetzungen hat, auf welcher Ebene Verfahren der Evaluation und der Qualitätssicherung durchzuführen sind, wer die Verantwortung für die Einleitung und eine konsequente Organisation der notwendigen Prozesse trägt und welche Verfahren hierfür in Betracht kommen, unterschiedlich zu beantworten. Um dies zu verdeutlichen, seien zwei Beispiele mit sehr unterschiedlichen Konstellationen genannt:

- Im Schulwesen gehört es zur staatlichen Verantwortung, die Bildungsziele festzulegen und für angemessene Bildungsmöglichkeiten aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Herkunft und familiärer Situation, zu sorgen. Deshalb können sich Maßnahmen der Evaluation und Qualitätssicherung nicht auf die Ebene der einzelnen Schule – so notwendig letztere für die "Produktion" der erwünschten Ergebnisse ist – beschränken. Vielmehr ist auch der "Gesamtertrag" des Schulwesens zu überprüfen und zu klären, welche Maßnahmen auf den unterschiedlichen Systemebenen (Wissenschaftssystem, Bildungspolitik und Bildungsadministration, einzelne Schulen) getroffen werden müssen, um den angestrebten Erfolg zu sichern.
- Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung dagegen bestehen vergleichbare Notwendigkeiten (und Möglichkeiten) einer zentralen Normierung inhaltlicher Zielsetzungen und entsprechend übergreifender Evaluationsverfahren nicht. Hier ist es vielmehr Sache der einzelnen Weiterbildungsträger, ihre Ziele zu klären, geeignete Strategien der Evaluation und Qualitätssicherung zu entwickeln und in diesem Rahmen um die relative Verbesserung ihrer "Marktposition" im Wettbewerb mit anderen Trägern bemüht zu sein. Wesentlicher Orientierungspunkt sind hierbei auch die Interessen und Wünsche der Nutzer ("Kundenorientierung"). Zentrale Instanzen (auch in Form eines Zusammenschlusses der verschiedenen Träger) können sich deshalb – soweit dies sich als erforderlich erweist – darauf beschränken, die "Spielregeln" und Finanzierungsbedingungen im Sinne eines fairen Wettbewerbs, ausreichender Markttransparenz und eines ausreichenden Schutzes der Teilnehmer zu klären.

Vor diesem Hintergrund ist für jeden der betroffenen Bereiche zu entscheiden, wo er zwischen den genannten Polen einer stärker zentral ansetzenden Evaluation einerseits oder eines im wesentlichen auf der Ebene der einzelnen Träger und operativen Einheiten ansetzenden Vorgehens andererseits zu verorten ist. Dies ist insbesondere für den Hochschulbereich eine offene Frage, da hier der Grad der Autonomie der handelnden Einheiten traditionell – und angesichts der Sachgesetzmäßigkeiten in der Produktion von Wissenschaft notwendigerweise – hoch ist, die Frage des "Ertrages" ihres Handelns aber (nicht nur wegen der finanziellen Aufwendungen der öffentlichen Hände) nicht nur für die einzelne Hochschule und das einzelne Institut, sondern für die Fähigkeit der Gesellschaft, die Zukunftsprobleme zu meistern, insgesamt von hoher Bedeutung ist.

Im Übrigen kann sich das Vorgehen auch im ersteren Falle nicht auf zentral gesteuertes evaluatives Handeln beschränken. "Qualität" ist ohne eigene Anstrengungen der operativen Einheiten in dem Bemühen um Evaluation und Qualitätssicherung nicht zu erreichen. Zentral wie dezentral ansetzende Vorgehensweisen ergänzen einander notwendigerweise.

Evaluation als Feststellung und Bewertung des jeweils erreichten Leistungsstandes ist kein Selbstzweck. Ihre Ergebnisse müssen vielmehr dazu benutzt werden, gezielte Entwicklungen der Sicherung und Verbesserung des Leistungsstandes einzuleiten. Wie dies geschehen kann, ist vielfach

noch nicht geklärt. Dies hängt auch damit zusammen, dass – wie sich nicht zuletzt im Zusammenhang mit den derzeit durchgeführten Leistungsuntersuchungen im Schulbereich zeigt – Evaluationen häufig nur "Problemzonen" im Sinne eines im Hinblick auf die gesetzten Ziele oder ein im Vergleich mit anderen nicht befriedigenden Leistungsniveau anzeigen. Wo die Ursachen für die mangelnde Zielerreichung liegen und mit Hilfe welcher Maßnahmen der Zustand verändert werden kann, ist damit noch nicht gesagt. Es bedarf also weiterer Anstrengungen der Klärung, ehe zielstrebig gehandelt werden kann. Dies gilt insbesondere dort, wo die Leistungsergebnisse – wie dies z.B. für Schülerleistungen angesichts der hohen Bedeutung sozialer Kontextfaktoren der Fall ist – auch von Umfeldbedingungen abhängen, die nicht auf eine einfache Weise zu verändern sind, oder wo es des Zusammenwirkens vieler Institutionen und Individuen bedarf, um zu Ergebnissen zu kommen. Rasche Erfolge sind in derartigen Konstellationen selten zu erreichen. Es bedarf deshalb eines langen Atems aller Beteiligten, der in einer dem "Event" und der symbolhaften Bewältigung von Tagesaktualitäten verpflichteten Politik nicht als selbstverständlich angenommen werden kann. "Evaluation" ist nicht allein das Suchen nach positiven Befunden, die sich im politischen Tagesgeschäft gut vermarkten lassen. Sie ist vielmehr auch die ehrliche Suche nach Fehlern und Mängeln, die es zu beseitigen gilt. Sie ist deshalb für die politischen Akteure auch mit Risiken behaftet, die eingehen muss, wer etwas verändern will.

In der öffentlichen Diskussion wird dabei oft formuliert, dass in der Gestaltung der Verfahren öffentlicher Finanzierung von Bildungseinrichtungen Exzellenz zu "belohnen" und Mittelmäßigkeit oder schlechte Leistungen zu "bestrafen" seien. Diese Feststellung bedarf der Differenzierung. Sie ist – um dies wiederum am Beispiel zu erläutern – für Forschungseinrichtungen uneingeschränkt zustimmungsfähig. Im Schulwesen dagegen geht es nicht nur darum, "gute und innovationsfähige" Schulen in dem Bemühen um hervorragende Leistungen zu unterstützen. Gleichermassen notwendig ist es, dafür zu sorgen, dass weniger gute und innovationsfähige Schulen besser werden. Dazu müssen sie – notfalls mit externer Unterstützung – gebracht werden. Dies kann durchaus gravierende Eingriffe in organisatorischer oder personeller Hinsicht einschließen. Nicht möglich ist es indessen, die Dinge im Vertrauen auf Regelungen im Rahmen eines "Bildungsmarktes" sich selbst zu überlassen. Dies würde der bildungspolitischen Verantwortung gegenüber allen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht.

Zu berücksichtigen ist bei alledem, dass im Bereich pädagogischen Handelns die empirische Prüfung von "Ergebnissen" noch keineswegs zum selbstverständlichen "state of the art" professionellen Handelns gehört. Die von Heinrich Roth bereits 1962 geforderte "realistische Wendung in der Erziehungswissenschaft" ist bis heute nicht oder nur in Ansätzen vollzogen. Erforderlich ist deshalb ein tiefgreifender Kulturwandel eines Bereichs, dessen hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Vorgehensweisen durch sozialwissenschaftliche, einer empirischen Wirkungsforschung verpflichtete Methoden zu ergänzen sind. Dies gilt nicht nur für die unmittelbar handelnden Einheiten, sondern auch für die verantwortlichen Lenkungsapparate der Bildungsadministration, welche ihrerseits in ihren Arbeitsweisen und ihrer personellen Rekrutierung den Traditionen des angesprochenen Wissenschaftsbereichs vielfach verhaftet sind. Die notwendigen Veränderungen müssen deshalb nicht zuletzt auch im Wissenschaftssystem ansetzen. Sie stoßen dabei auf die Schwierigkeit, dass – wie Franz E. Weinert unlängst festgestellt hat – Deutschland ein im Vergleich zu anderen Nationen "zu geringes Potential an erstklassiger Bildungsforschung" verfügt, welches den Veränderungsprozess vorbereiten könnte und das seine Wirkungen auch in der Lehreraus- und -fortbildung zu entfalten hätte³.

³ Franz E. Weinert: Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In: Franz E. Weinert (Hrsg): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel 2001, S. 353 – 365.

Teil I: Aspekte der Qualitätssicherung im Bildungswesen

Bedeutung von Qualitätssicherung im Bildungswesen

Bildung nimmt eine Schlüsselrolle für die Entwicklung des Einzelnen, der Gesellschaft und der Wirtschaft ein. Sie beeinflusst entscheidend die Möglichkeiten für persönliche Entfaltung, für gesellschaftliche Teilhabe sowie für berufliches Fortkommen. Die Sicherung von Qualität im Bildungswesen gehört daher zu den Kernaufgaben der Gesellschaft. Unter anderem aufgrund von internationalen Initiativen und Untersuchungen ist diese Aufgabe in den letzten Jahren wieder verstärkt in das Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt. Die aktuelle Diskussion macht deutlich, dass Qualitätssicherung aus einer ganzen Reihe von Gründen in allen Bereichen des Bildungswesens einen höheren Stellenwert erhalten muss.

Als ein Argument für die Notwendigkeit qualitätssichernder Maßnahmen wird häufig die Finanzmittelknappheit angeführt, die durch eine Verbesserung von Qualität aufgefangen werden müsse. Dieses Argument greift jedoch in verschiedener Hinsicht zu kurz. Zum einen ist effektive Qualitätssicherung nicht umsonst zu haben. Es reicht nicht aus, Personal für die damit verknüpften Aufgaben freizustellen, sondern es müssen Systeme unterstützender Maßnahmen geschaffen werden (Angebote im Bereich der Personalentwicklung, Evaluationsprogramme, Begleitforschung usw.). Zum anderen kann es nicht nur darum gehen, den Status Quo aufrecht zu erhalten. Ziel von Qualitätssicherung muss vielmehr immer auch sein, eine Verbesserung der Situation zu erreichen, womit ebenfalls häufig Kosten verbunden sind.

Ein etwas weiter blickendes ökonomisches Argument für Qualitätssicherung im Bildungswesen ist mit dem Stichwort Standortsicherung verknüpft. Bildungsstand und Qualifikation von Absolventen eines Bildungssystems sind mitbestimmend für die Attraktivität des Wirtschaftsstandorts und stellen somit eine Grundlage für den wirtschaftlichen Erfolg des Landes im internationalen Wettbewerb dar.

Aber Bildungssysteme sind nicht nur mittelbar, aufgrund ihrer Rolle für den Erfolg von Wirtschaftsunternehmen, sondern auch unmittelbar vom internationalen Wettbewerb betroffen. Fragen der Qualitätssicherung werden seit einiger Zeit auf internationaler Ebene (z. B. im Rahmen von Initiativen der OECD und in der EU) diskutiert, und die Qualität von Bildungssystemen ist zum Gegenstand weltweiter Konkurrenz geworden. Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der zu erwartenden demographischen Veränderungen von größter Bedeutung. Insbesondere in einer Zeit, in der der Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung deutlich abnimmt, kann es sich eine Gesellschaft nicht leisten, kreatives Potential an andere Bildungssysteme zu verlieren, sondern es muss im Gegenteil versucht werden, solches Potential anzuziehen. Daher ist die Frage zu stellen, wie das eigene Bildungssystem und seine Teilsysteme im Kontext des internationalen Angebots weiter zu entwickeln sind, um Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen angemessene Entfaltungschancen bieten zu können. Dabei müssen diese Überlegungen auch die Kontextbedingungen, in die das Bildungssystem eingebettet ist, also Fragen der Strukturqualität einbeziehen. Um zum Beispiel Studenten und Studentinnen aus dem Ausland anzuziehen, reicht es nicht aus, an der Qualität von Studiengängen anzusetzen, sondern es muss auch über die Attraktivität von Aufenthaltsbedingungen nachgedacht werden.

Qualitätssicherung im Bildungswesen stellt nicht nur eine zentrale Voraussetzung für wissenschaftliche und wirtschaftliche Innovationen dar. Sie ist auch für die zentrale Rolle, die dem Bildungssystem für den Zusammenhalt der Gesellschaft zukommt, entscheidend. So stellt beispielsweise eine zunehmend heterogene Klientel das Bildungssystem vor Herausforderungen, die nicht mit alten Lösungsmustern zu bewältigen sind. Es müssen vielmehr auf die Bedingungen der einzelnen Einrichtungen abgestimmte Ansätze entwickelt werden, die in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen sind.

Bildung wird von Institutionen vermittelt, die sich beständig selbst erneuern und auf veränderte Anforderungen und Randbedingungen einstellen müssen. Solche Weiterentwicklungen sind eine zentrale Bedingung für die Erfüllung des Auftrags dieser Institutionen, Lernende auf die Herausforderungen der Zukunft in privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Bereichen vorzubereiten. Somit ist die kritische Selbstreflexion und Selbsterneuerung von Bildungssystemen und -einrichtungen als integraler Bestandteil ihres Auftrags zu betrachten.

Qualitätssicherung in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens

In allen Bereichen des Bildungswesens ist in der einen oder anderen Form schon immer Qualitätssicherung betrieben worden. Systematisch wird dieses Thema jedoch erst seit einigen Jahren intensiv diskutiert. Diese Diskussion macht deutlich, dass die Probleme und Schwerpunkte in den verschiedenen Bildungsbereichen sehr unterschiedlich gelagert sind. Dies wiederum ist auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen, die für die Bereiche jeweils bestimmend sind. So zeichnen sich beispielsweise die folgenden Arten von Einrichtungen durch ein hohes Maß an Heterogenität hinsichtlich ihrer Funktionen, Ziele, Adressaten, Steuerungsansätze, Finanzierungsträger usw. aus:

- Kindergärten
- allgemeinbildende Schulen
- berufsbildende Schulen
- Ausbildungsbetriebe / öffentliche Einrichtungen (Verwaltung, Krankenhäuser)
- Musikschulen
- Kunst- und Medienwerkstätten
- Jugendzentren
- Anbieter von beruflicher, allgemeiner und kultureller Weiterbildung
- Hochschulen

Die verschiedenen Bereiche des Bildungswesens verfolgen teilweise sehr unterschiedliche Ziele und orientieren sich an unterschiedlichen Steuerungsmodellen. So muss beispielsweise im allgemeinbildenden Schulsystem eine Vergleichbarkeit von Bildungschancen gewährleistet werden, was die Notwendigkeit der Sicherung von Standards impliziert. In Teilen der Weiterbildung kann dagegen eine weitgehende Orientierung an Kundenwünschen im Vordergrund stehen. Hier ist sicherzustellen, dass die Abnehmer über Nachfragemacht verfügen, die es ihnen erlaubt, ihren Interessen in wirkungsvoller Weise Ausdruck zu verleihen. Und selbst innerhalb einzelner Bildungsbereiche kann die Landschaft sehr heterogen sein. So umfasst zum Beispiel das System Weiterbildung vielfältige Einrichtungen, die sich in Bezug auf Auftrag, Trägerschaft, Normierungsbedarf usw. erheblich voneinander unterscheiden können.

Solche Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Bildungsbereiche bzw. Teilbereiche sind auch für Ansätze und Probleme der Qualitätssicherung bestimmend. So stehen Institutionen, für die eine öffentliche Bildungspflicht besteht und die staatlich finanziert werden, tendenziell anderen Herausforderungen gegenüber als Einrichtungen, die vom Staat weitgehend unabhängig arbeiten. Ebenso wird Qualitätssicherung zumindest teilweise andere Schwerpunkte setzen, wenn die Kunden des Bildungsangebots in erster Linie private Lerninteressen verfolgen, als wenn sie auch Zertifikate anstreben, die sie für ihre weiteren Bildungs- oder Berufskarrieren benötigen.

Zusätzlich zu solchen differenziellen Schwerpunkten der Qualitätssicherung unterscheiden sich die Bildungsbereiche auch darin, inwieweit sie bereits Qualitätssicherung betreiben und bewährte Instrumente zur Verfügung haben. Während sich manche Bereichen vor allem mit einzelnen Defiziten in der Qualitätssicherung beschäftigen müssen, stehen andere vor der Herausforderung einer grundsätzlichen Neuorientierung.

Angesichts dieser Heterogenität der Bildungslandschaft kann es keine allgemeinen Lösungen für Qualitätssicherung geben. Es wäre also nicht sinnvoll, zu versuchen, ein umfassendes, für alle Bereiche gültiges Modell zu entwickeln. Der einleitende Teil des vorliegenden Berichts beschränkt sich daher auf die Klärung von Begriffen und die Strukturierung des Gegenstands. Es werden in diesem Teil zentrale Elemente von Qualitätssicherung beschrieben und auf Probleme sowie aktuelle Diskussionen hingewiesen. Dabei soll deutlich werden, dass die meisten dieser Aspekte für alle Bildungsbereiche eine Relevanz besitzen, das Muster ihrer relativen Bedeutung jedoch erheblich variiert. Vor diesem Hintergrund wird dann im Hauptteil des Berichts in bereichsspezifischen Beiträgen dargestellt, welche Maßnahmen der Qualitätssicherung im jeweiligen Bildungsbereich bereits zum Einsatz kommen, welche Probleme bzw. Defizite damit verknüpft sind und welche weiteren Entwicklungen notwendig erscheinen.

Qualitätssicherung und Evaluation

Die Begriffe Qualitätssicherung und Evaluation werden in der aktuellen Diskussion uneinheitlich gebraucht, häufig sogar synonym verwendet. Da dies vielfach zu Missverständnissen führt, erscheint es sinnvoll, diese Konzepte vorab zu definieren. Demnach umfasst Qualitätssicherung das aktive Bemühen darum, eine bestimmte Qualität zu erreichen, zu halten oder zu verbessern. Bei Evaluation handelt es sich dagegen um Aktivitäten, mit denen festgestellt werden soll, welche Qualität zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht worden ist. Qualitätssicherung ohne Evaluation ist nicht möglich. Um festzustellen, ob man seine Ziele erreicht hat, und um zu entscheiden, in welchen Bereichen verstärkte Bemühungen erforderlich sind, ist es notwendig, sich darüber vergewissern, wo man sich befindet. Hierzu stehen eine Reihe von Verfahren zur Verfügung (s. u.), die für die verschiedenen Bildungsbereichen von unterschiedlicher Bedeutung sind. In der Anwendung von Evaluationsverfahren ist jedoch zu beachten, dass diese keine hinreichende Bedingung für Qualitätssicherung darstellen. Rückmeldungen über den Stand der Dinge allein reichen nicht aus, um geeignete Qualitätssicherungsmaßnahmen anzustoßen. Über die notwendigen Rückkopplungsprozesse ist noch wenig bekannt, und gezielte Forschung hierzu ist daher dringend notwendig (s. u.).

1. Handlungsbedingungen für Qualitätssicherung

1.1 Verantwortlichkeit, Trägerschaft, Finanzierung

Die Bildungsbereiche unterscheiden sich unter anderem darin, in welcher Verantwortung sie arbeiten, wer die Trägerschaft der einzelnen Einrichtungen inne hat und durch wen diese finanziert werden. Einen Pol bilden Bereiche, die im staatlichen Auftrag handeln und von der öffentlichen Hand finanziert werden, wie es zum Beispiel im allgemeinbildenden Schulwesen der Fall ist. Am anderen Ende des Kontinuums finden sich Bildungseinrichtungen, die vornehmlich in privater Verantwortung organisiert und finanziert werden. Dies betrifft insbesondere Einrichtungen bzw. Programme der allgemeinen Weiterbildung sowie die Weiterbildung für Betriebe. Andere Bereiche (z. B. die berufliche Erstausbildung) bewegen sich zwischen diesen Polen und zeichnen sich durch ein unterschiedliches Mischungsverhältnis zwischen staatlicher und privater Verantwortung, Trägerschaft und Finanzierung aus.

Diese Rahmenbedingungen stellen die Weichen für Qualitätssicherung. Sie beeinflussen ganz entscheidend, welche Schwerpunkte bei der Auswahl von Ansatzpunkten und Verfahren der Qualitätssicherung sinnvoll sind. Während in Bereichen, die im staatlichen Auftrag arbeiten, zentrale Steuerung eine wichtige Rolle spielt, kann in anderen Bereichen eine weitgehende Orientierung an Marktmodellen bestimmend sein.

1.2 Zentrale Verfahren der Standardsicherung versus Orientierung an Marktmodellen

Als allgemeine Orientierungen der Qualitätssicherung können zentrale Verfahren der Standardsicherung und marktförmige Ansätze unterschieden werden. Beide Orientierungen spielen in allen Bildungsbereichen eine gewisse Rolle. Abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen variiert ihr Mischungsverhältnis jedoch erheblich.

Zentrale Verfahren der Standardsicherung sind insbesondere in Bildungsbereichen notwendig und rechtlich verlangt, in denen eine öffentliche Bildungspflicht besteht und der Staat die Verantwortung trägt, gleiche Bildungs- und Entwicklungschancen für alle von dieser Pflicht Betroffenen zu gewährleisten. In diesen Bereichen muss mit Hilfe zentraler Steuerungsmaßnahmen die Einhaltung verbindlicher Standards gesichert werden. Eine weitgehende Orientierung am Prinzip der Kundennachfrage und des Wettbewerbs würde der Gewährleistung von Chancengleichheit zuwider laufen, da dieser Ansatz eine Tendenz hat, die Disparität der Leistung einzelner Einrichtungen innerhalb des Systems zu vergrößern.

In überwiegend privat verantworteten und finanzierten Bereichen ist dagegen eine weitgehende Orientierung am Marktmodell möglich. Hier kann es angebracht sein, die Steuerung über Kundennachfrage in den Vordergrund zu stellen und den Schwerpunkt zentraler Lenkung vor allem auf Fragen des Teilnehmerschutzes zu legen. Für bestimmte Programme können jedoch auch in solchen Bereichen inhaltliche Standards sinnvoll sein, beispielsweise wenn die Absolventen Zertifikate erhalten.

1.3 Erweiterte Selbständigkeit und Verantwortung

Aufgrund von solchen Entwicklungen wie der relativ rasche technologische und wirtschaftliche Wandel und die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft steigt die Komplexität der Anforderungen an Bildungssystemen und -einrichtungen. Diese Komplexität hat zur Folge, dass traditionelle Ansätze zentraler Steuerung nicht mehr funktional erscheinen. Dem neuen Steuerungsmodell folgend, werden daher bislang weitgehend staatlich gelenkten Einrichtungen mehr Handlungsspielräume eingeräumt, die es ihnen erlauben, sich an die jeweiligen Situationsanforderungen anzupassen. Das Einräumen solcher Spielräume stellt also gewissermaßen eine übergeordnete Maßnahme der Qualitätssicherung dar. Es wird erwartet, dass erweiterte Selbständigkeit die Eigeninitiative einzelner Einrichtungen stärkt und dadurch bessere Ergebnisse erzielt werden.

Unterstützungsmaßnahmen

Erweiterte Selbständigkeit wird jedoch nur dann zu Qualitätssteigerungen führen, wenn die Einrichtungen in die Lage versetzt werden, die ihnen gewährten Freiräume effektiv und kreativ zu nutzen. Es müssen daher Maßnahmen zur Unterstützung dieses Prozesses angeboten werden. Diese Unterstützungsmaßnahmen können sich auf verschiedene Aspekte und Ansatzpunkte der Qualitätssicherung beziehen, wie zum Beispiel die Folgenden:

- Profilentwicklung; z. B. Beratung bei der Erarbeitung von Schwerpunkten und Programmen, Beratung bei der Planung von Öffentlichkeitsarbeit
- Personalentwicklung; z. B. Angebote für Aus- und Weiterbildung von Lehrenden, Managementpersonal und Mitarbeitern der staatlichen Aufsicht
- Organisationsentwicklung; z. B. Hilfestellung bei der Entwicklung von Kommunikationsstrukturen, Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen
- Evaluation; z. B. Unterstützung bei der Durchführung interner Evaluationsmaßnahmen und bei der Einbindung von Ergebnissen externer Evaluation in interne Entwicklungsprozesse

In den verschiedenen Bildungsbereichen sind die Erfordernisse für Unterstützungsmaßnahmen sehr unterschiedlich gelagert. Es ist jedoch allgemein wichtig, dass die Elemente eines Systems von Angeboten innerhalb eines Bildungsbereichs oder Teilbereichs aufeinander abgestimmt sind und auf einem gemeinsamen Verständnis von Qualitätssicherung basieren. Um der Idee erweiterter Selbständigkeit nicht zuwider zu laufen, müssen solche Systeme weiterhin ein ausreichendes Maß an Flexibilität aufweisen, das es ihnen erlaubt, die Maßnahmen auf die jeweiligen Bedürfnisse der einzelnen Institutionen abzustimmen.

Transparenz

Eine Konsequenz von erweiterter Selbständigkeit ist, dass Bildungseinrichtungen unterschiedlicher werden. Im öffentlichen Interesse ist es jedoch notwendig, die Vergleichbarkeit bestimmter Ergebnisse von Bildungsprozessen (z. B. Bildungsabschlüsse) zu gewährleisten und Bildungschancen fair zu verteilen. Weiterhin ist zu gewährleisten, dass gewisse Mindeststandards eingehalten werden. Es besteht also ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Selbständigkeit und Profilbildung einerseits und Steuerung andererseits, die es im Rahmen von Qualitätssicherung zu balancieren gilt.

Ein Instrument, das eingesetzt wird, um trotz erweiterter Selbständigkeit von Bildungseinrichtungen ein sozial gerechtes Bildungssystem aufrecht zu erhalten und Mindeststandards zu sichern, ist das der Rechenschaftslegung. Bildungseinrichtungen werden dazu verpflichtet, offen zu legen, wie sie ihre Gestaltungsspielräume nutzen. Dabei sind sowohl Fragen der Effektivität als auch der Effizienz relevant. Mit Hilfe geeigneter Rückkoppelungsprozesse sollten Maßnahmen der Rechenschaftslegung in interne Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden werden, um diese zu unterstützen.

In Bildungsbereichen, die sich weitgehend am Marktmodell der Steuerung orientieren, hat Rechenschaftslegung einen anderen Schwerpunkt. Hier ist von den Einrichtungen nachzuweisen, dass Transparenz bezüglich ihrer Angebote und der Qualität dieser Angebote gewährleistet ist. In solchen Bereichen sind also die Kunden und Abnehmer die eigentlichen Adressaten der Rechenschaftslegung.

2. Definition von Zielen als Voraussetzung von Qualitätssicherung

Die wohl wichtigste, gleichzeitig aber auch schwierigste Frage, die sich im Bereich der Qualitätssicherung im Bildungswesen stellt, ist die Frage nach der Qualität bzw. den Qualitäten, die gesichert werden sollen. Qualität ist ein relativer Begriff, der nur in Bezug auf Funktionen, Ziele und Maßstäbe definiert und beurteilt werden kann. Die Definition von Bildungszielen ist jedoch erheblich komplexer als die Identifikation möglicher Verfahren, die zur Vergewisserung über das Erreichen angestrebter Ergebnisse eingesetzt werden können, und die Versuchung ist daher groß, Diskussionen über Qualitätssicherung vorschnell auf die operationale Ebene zu heben, ohne vorher die grundlegende inhaltliche Arbeit geleistet zu haben.

Die Komplexität der Definitionsfrage ergibt sich unter anderem daraus, dass Bildungssysteme und -einrichtungen verschiedene Funktionen haben und multiple Ziele verfolgen, die sich zudem auf eine Reihe von Aspekten beziehen können, auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind und aus der Perspektive verschiedener Gruppen von Beteiligten unterschiedlich bewertet werden. Dabei können unter Umständen auch Konflikte zwischen einzelnen Zielen auftreten. Qualität stellt weiterhin keine statische Größe dar, sondern ihre Definition muss fortlaufend überprüft und sich verändernden Bedingungen angepasst werden. Trotz dieser Komplexität ist eine Klärung der Zielfrage notwendig, bevor qualitätssichernde Maßnahmen sinnvoll eingesetzt werden können. Eine besondere Herausforderung ist dabei, die Ziele so sorgsam auszuwählen und so konkret zu benennen, dass sie

sich als Orientierungspunkte für Qualitätssicherungsmaßnahmen eignen. Konglomerate sehr abstrakter Ziele, wie sie im Bildungswesen häufig vorkommen, sind in dieser Hinsicht wenig hilfreich.

2.1 Funktionen und Ziele von Bildungssystemen und -einrichtungen

Aus der Perspektive der Abnehmer von Bildungsangeboten betrachtet, können die folgenden allgemeinen Zieldimensionen unterschieden werden:

- **Persönlichkeitsentwicklung und individuelle Entfaltung**
- **aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben**
- **Berufsfähigkeit**

Die Klärung der Frage nach Zielen muss unter anderem bezogen auf die verschiedenen Funktionen von Bildungssystemen und -einrichtungen erfolgen. Zu den Funktionen, die für die verschiedenen Bildungsbereiche von unterschiedlicher Bedeutung sind, gehören die folgenden:

- **Qualifikation:** Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten
- **Sozialisation:** Vermittlung von Werten und Normen als Voraussetzung für Handeln in gesellschaftlich definierten Rollen
- **Allokation und Selektion:** Zuweisung von Positionen innerhalb des Bildungssystems und im Berufsleben

Diese Zieldimensionen und Funktionen wiederum sind auf der Ebene des jeweiligen Bildungssystems, auf der Ebene einzelner Einrichtungen und auf der Ebene einzelner Personen zu spezifizieren.

Ziele auf der Systemebene

Auf der Systemebene ist zunächst der öffentliche Bildungsauftrag, den der jeweilige Bildungsbereich bzw. Teilbereich zu erfüllen hat, zu definieren. Dieser betrifft mit unterschiedlichen Schwerpunkten die o. g. Funktionen bzw. Zieldimensionen. Es sind also allgemeine Lern- bzw. Qualifikationsziele zu spezifizieren, Sozialisations- und Erziehungsziele zu explizieren sowie sozial akzeptierte Selektions- und Allokationsregeln zu bestimmen. Darüber hinaus ist in Bereichen, die mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, sicherzustellen, dass diese effizient genutzt werden. Um die Ziele des Systems überprüfbar zu machen, ist es weiterhin notwendig, Standards zu definieren.

In Bereichen, die mit einer Bildungspflicht verknüpft sind und Vergleichbarkeit von Bildungschancen gewährleisten müssen, spielt die Systemebene eine besonders wichtige Rolle. Aber auch in allen anderen Bereichen, die einen öffentlichen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, muss die Sicherung von Mindeststandards gewährleistet werden. Dies ist beispielsweise für Angebote der Weiterbildung der Fall, die öffentliche Bildungsziele in den Domänen politische Bildung, Gesundheit usw. abdecken.

In Bildungsbereichen bzw. Teilbereichen, die keinen unmittelbaren öffentlichen Bildungsauftrag zu erfüllen haben und sich weitgehend an Marktmodellen orientieren, liegt die Macht der Zieldefinition dagegen in erster Linie in der Hand der Lernenden und Abnehmer. Im idealtypischen Fall bestimmt ihre Nachfrage die Landschaft der Bildungsangebote. Für solche Bereiche sind auf Systemebene vornehmlich Ziele zu definieren, die den Teilnehmerschutz betreffen. Darüber hinaus kann es für

einzelne Angebote auch hier sinnvoll sein, inhaltliche Mindeststand zu definieren, so z. B. für Programme, die eine Zertifizierung von Absolventen beinhalten.

Ziele auf Systemebene werden zwar überwiegend aber nicht ausschließlich von staatlichen Instanzen definiert. So stellt das duale System der beruflichen Erstausbildung beispielsweise ein Mischmodell der Steuerung dar, in dem die Definitionsmacht auf der Systemebene nicht ausschließlich in der Hand der Länder und des Bundes liegt, sondern auch die Sozialpartner eine zentrale Rolle bei der öffentlichen Aufgabe der Steuerung übernehmen.

Ziele auf der Ebene einzelner Einrichtungen

Auf der Ebene einzelner Einrichtungen lassen sich grob zwei Gruppen von Zielen unterscheiden, nämlich zum einen Ziele, die eine Umsetzung zentraler Vorgaben darstellen (z. B. Vermittlung bestimmter Mindestkenntnisse im Bereich Mathematik), und zum anderen Ziele, die von der Einrichtung weitgehend unabhängig spezifiziert werden können und ihr ein eigenes Profil verleihen (z. B. Begabtenförderung im künstlerisch Bereich). Abhängig vom Ausmaß der Selbständigkeit, über das individuelle Einrichtungen verfügen (s. o.), wird der Schwerpunkt stärker auf der Konkretisierung und Überprüfung vorgegebener Ziele liegen oder auf der Definition, Umsetzung und Evaluation selbstgesetzter Ziele. In einigen Bildungsbereichen werden darüber hinaus zentrale Vorgaben zumindest in Teilen durch Zielvereinbarungen ersetzt.

Individuelle Ziele

Abnehmer von Bildungsangeboten verfolgen zum einen Lerninteressen, die sich sowohl auf kognitive als auch auf nicht-kognitive Aspekte beziehen können. Diese können weiterhin der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, der Befähigung zur gesellschaftlichen Verantwortung und Teilhabe sowie der beruflichen Qualifikation dienen. Mit solchen Zielen ist außerdem der Wunsch verknüpft, das Programm der jeweiligen Bildungseinrichtung erfolgreich (z.B. mit einem Abschluss) zu absolvieren.

Auch die Interessen der Lehrenden, die sich aus dem Anspruch ergeben, ihre beruflichen Aufgaben in professioneller Weise erfüllen zu wollen, sind hier zu berücksichtigen. Ihr Ziel ist es, ihre Vermittlungs- und Selektionsfunktion angemessen ausüben zu können, und sie haben ein Interesse daran, die zur Verfügung gestellten Ressourcen effektiv und effizient zu nutzen.

2.2 Qualität aus Sicht verschiedener Gruppen von Beteiligten

Die hier skizzierte multidimensionale und mehrbenenanalytische Betrachtungsweise von Qualität im Bildungswesen impliziert, dass sie die Perspektiven verschiedener Gruppen umfasst. Zu den „Stakeholders“, deren Perspektiven – je nach Bildungsbereich in unterschiedlichem Maße – zu berücksichtigen sind, gehören also sowohl die *Lernenden* als auch die *Lehrenden*, die jeweiligen *Geldgeber*, die *Abnehmer*, die *allgemeine Öffentlichkeit*, sowie die *Sozialpartner*. Zu den Abnehmern, die bei der Definition von zu erreichenden Qualitäten und im Versuch, diese Qualitäten zu sichern, einzubeziehen sind, gehören auch die jeweils *vertikal benachbarten Bildungsbereiche*. So sollten beispielsweise bei der Definition von Bildungszielen im Elementarbereich die Anforderungen der Grundschule berücksichtigt werden. Darüber hinaus hat auch die *horizontale Zusammenarbeit zwischen Bildungsbereichen* einen wichtigen Einfluss auf die Qualität des Gesamtsystems (z. B. Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildendem Schulsystem und Jugendhilfe). Solche Querverbindungen, die oft unzureichend beachtet werden, stellen wichtige Bestandteile eines umfassenden Ansatzes der Qualitätssicherung dar.

3. Instrumente der Qualitätssicherung

3.1 Ansatzpunkte

Qualität ist kein eindimensionales Merkmal, das global erfasst oder beeinflusst werden kann, sondern es handelt sich um ein ebenso vielschichtiges wie facettenreiches Konstrukt. So sind unter anderem die Aspekte der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität als Ansatzpunkte für Maßnahmen der Qualitätssicherung zu unterscheiden.

Umfassende Programme der Qualitätsentwicklung und -sicherung müssen sich mit allen drei Aspekten beschäftigen. Dabei kommt allerdings der Ergebnisqualität eine besondere Rolle zu. Auch wenn gewisse Strukturen und Prozesse einen Wert an sich haben mögen, so stehen sie letztlich doch im Dienste der angestrebten Erträge. Die Qualität von Struktur und Prozess ergibt sich daher in erster Linie aus deren Zusammenhang mit den Ergebnissen, die Bildungseinrichtungen und -systeme bzw. ihre Nutzer erreichen wollen. Dabei ist weiterhin zu beachten, dass zwischen Struktur-, Prozess- und Ergebnisfaktoren häufig komplexe Wechselbeziehungen bestehen, die sich kaum in Form von einfachen „Wenn-Dann“ Aussagen beschreiben lassen.

Strukturqualität

Strukturqualität umfasst die Rahmenbedingungen, unter denen Bildungseinrichtungen arbeiten. Diese werden häufig auch als „Input-Faktoren“ bezeichnet. Hierzu gehören rechtliche, organisatorische und soziale Rahmenbedingungen ebenso wie finanzielle, materielle und personelle Ausstattungsmerkmale. Weiterhin zählen zum Aspekt der Strukturqualität Faktoren, die sich mit dem Begriff „Orientierungsqualität“ beschreiben lassen, wie zum Beispiel Aus- und Fortbildung der Lehrenden, Lehr- bzw. Rahmenpläne und andere Handlungsorientierungen für das Lehrpersonal.

In der Vergangenheit standen insbesondere im Schul- und Hochschulbereich Instrumente der traditionellen Verwaltungssteuerung im Vordergrund, die sich nahezu ausschließlich auf Input-Faktoren beziehen. Im Rahmen des Verwaltungsansatzes werden Strukturen bereitgestellt, von denen angenommen wird, dass sie die erwünschten Prozesse und Ergebnisse nach sich ziehen, wobei die Prozesse und Ergebnisse weder genau spezifiziert noch kontrolliert werden. Zu den Instrumenten der traditionellen Bildungsverwaltung gehören unter anderem regulative Programme und die Vergabe von Ressourcen (s. u.). Darüber hinaus werden Vorschriften für die Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals spezifiziert.

Prozessqualität

Prozessqualität beschreibt die Art und Weise, wie Bildungseinrichtungen bzw. ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ihren gesellschaftlichen Auftrag und ihre selbst gesetzten Ziele umsetzen. Hierzu gehören unter anderem die Auswahl und Gestaltung von Inhalten und Methoden in der Vermittlung sowie der Beratung, die Qualität von Programmen, Verfahren der Leistungsrückmeldung und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden.

Auf Prozesse bezogene Verfahren kommen insbesondere im Rahmen von Qualitätsentwicklung zur Anwendung, die der Selbststeuerung innerhalb von Bildungseinrichtungen dient. Untersucht wird das Zusammenspiel von Prozessmerkmalen im Verhältnis zu den Zielen einer Einrichtung. Dabei können verschiedene Ebenen von Prozessen unterschieden werden, nämlich die individuelle Ebene und die Ebene der Organisation. Individuelle Prozesse beziehen sich auf die Ausübung von Vermittlungs- und Selektionsaufgaben durch die Lehrenden, während Prozesse auf der Organisationsebene die Verfahrensweisen der Einrichtung umfassen (z. B. Wiederholungsmöglichkeit von Prüfungen, Anwesenheitsregelungen für das Lehrpersonal, Koordination zwischen Arbeitseinheiten). Die Standards und Kriterien, die bei der Beurteilung von Prozessmerkmalen zur Anwendung kommen,

müssen intersubjektiv nachvollziehbar sein, und zwar sowohl für die Beteiligten als auch für außenstehende Rezipienten der Ergebnisberichte.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität schließlich bezieht sich auf qualifikationsbezogene Resultate sowie erzieherische Wirkungen und Sozialisationseffekte von Bildungsprozessen. Hierzu gehören zum Beispiel Wissen und Fertigkeiten, Motivation, Werthaltungen und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. Dabei ist auch die Anschlussfähigkeit der erworbenen Kompetenzen zu berücksichtigen, also inwieweit diese eine Grundlage für zukünftiges Lernen und Arbeiten bilden.

Ergebnisorientierte Qualitätssicherung hat in der Vergangenheit eine eher untergeordnete Rolle gespielt. Sie nimmt jedoch an Bedeutung und Umfang zu, und ihre Rolle wird in den meisten Bildungsbereichen intensiv diskutiert. Diese Entwicklung ist vor allem auf internationale Initiativen und Studien zurückzuführen. So haben beispielsweise die recht enttäuschenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen (v. a. TIMSS) gezeigt, dass hohe Investitionen in Input-Faktoren nicht automatisch gute Ergebnisse auf der Output-Seite nach sich ziehen.

Da Bildungssysteme und -einrichtungen geschaffen werden, um bestimmte Wirkungen bei ihren Abnehmern zu erzeugen, muss sich Qualitätssicherung immer auch mit den Erträgen der Institutionen beschäftigen. Dies gilt nicht nur für kognitive Ergebnisse und konkrete Fertigkeiten, sondern auch für alle anderen angestrebten Effekte (z. B. Förderung von Schlüsselqualifikationen, sozialen Kompetenzen, motivationalen Orientierungen, ästhetischer Bildung). Viele Ziele, die von Bildungseinrichtungen verfolgt werden, sind konzeptuell und empirisch schwerer zu fassen als zum Beispiel fachbezogene Kenntnisse oder handwerkliche Fertigkeiten. Dies entbindet Bildungssysteme und -einrichtungen jedoch nicht davon, sich auch über die Erreichung dieser Ziele zu vergewissern. Um für solche Bemühungen eine ähnlich solide Grundlage zu schaffen wie sie etwa für die Erfassung fachbezogener Kenntnisse bereits besteht, ist verstärkte Forschung in diesen Bereichen notwendig.

Zusätzlich zu Erträgen von Bildungsprozessen sind im Rahmen von Qualitätssicherung auch Ergebnisse zu reflektieren, die sich auf die Selektions- und Allokationsfunktion von Bildungseinrichtungen beziehen. Hierzu zählt beispielsweise die Bewertung von Lernergebnissen und die daraus folgenden Konsequenzen (z. B. Durchfallquoten).

3.2 Steuerungsinstrumente

Im Bildungswesen kommen eine Reihe von Instrumenten der Steuerung zur Anwendung. Einige dieser Instrumente beziehen sich ausschließlich auf einen der drei Ansatzpunkte der Qualitätssicherung (Struktur, Prozesse, Ergebnisse), andere hingegen betreffen mehrere Aspekte und können daher nicht eindeutig zugeordnet werden. Die Mechanismen spielen – je nach Verteilung der Verantwortlichkeiten – in den verschiedenen Bildungsbereichen jeweils unterschiedlich wichtige Rollen, wobei in einigen Bereichen über eine Neujustierung des Mischungsverhältnisses nachgedacht wird.

Regulative Programme

Regulative Programme stellen ein Instrument der traditionellen Bildungssteuerung dar und betreffen den Struktur- bzw. Inputaspekt von Qualitätssicherung. Zu den wichtigsten regulativen Programmen zählen im Schulwesen unter anderem Rahmen- und Lehrpläne, Stundentafeln, Vorschriften für Leistungsbeurteilungen und Berufsbilder. Eine wichtige Unterscheidung bei der Definition von Standards (z. B. in Rahmenplänen) ist dabei, ob es sich um Mindest- oder Maximalanforderungen handelt. Während beispielsweise im allgemeinbildenden Schulbereich eher Maximalanforderungen definiert werden, um die Vergleichbarkeit des Anspruchsniveaus zu gewährleisten, sind in der

beruflichen Erstausbildung Mindeststandards die Regel. Damit wird Ausbildungsbetrieben die Möglichkeit gegeben, auf sich ändernde Anforderungen zu reagieren und das Ausbildungsprogramm entsprechend zu modernisieren.

Allokation von Ressourcen

Ein weiteres Instrument der traditionellen Bildungssteuerung, das am Strukturaspekt ansetzt, ist die Vergabe von Ressourcen. Um Auskunft über den Einsatz dieser Mittel zu erhalten, können darüber hinaus von den Einrichtungen Haushaltsberichte eingefordert und Haushaltsprüfungen durchgeführt werden.

Qualifikationsstandards

Ebenfalls dem Strukturaspekt zuzuordnen sind Richtlinien für die Qualifikation des Lehrpersonals. In Bereichen wie dem allgemeinbildenden Schulsystem und der beruflichen Erstausbildung werden hierfür Mindeststandards festgelegt, während andere Bereiche (z. B. Teile der Weiterbildung) diesen Aspekt weitgehend offen lassen.

Sicherung von Mindeststandards

Zur Sicherung von Mindeststandards können verschiedene Maßnahmen eingesetzt werden, wie zum Beispiel Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren oder Gütesiegel. Existierende Verfahren beziehen sich auf strukturelle Voraussetzungen von Einrichtungen (z. B. Ausstattung, Qualifikation des Personals) sowie Prozessmerkmale (z. B. Verfahrensgestaltung, Arbeitsteilung) und spezifizieren diese unterschiedlich genau und umfassend.

Kontrolle

Steuerung durch Kontrolle (z. B. durch die Schulaufsicht) ist im Bildungswesen eher die Ausnahme. Sie beschränkt sich weitgehend auf Haushaltsprüfungen und auf Hospitationen im Rahmen von Personalbeförderung. Darüber hinaus werden Kontrollinstanzen in der Regel nur in Fällen grober Verstöße zur Krisenintervention aktiv.

Ergebnissicherung

Wie bereits erwähnt, hat Ergebnissicherung in den meisten Bildungsbereichen bislang eine untergeordnete Rolle gespielt, gewinnt aber zur Zeit an Bedeutung. Dieser Aspekt wird innerhalb des nächsten Abschnitts, der verschiedene Arten von Evaluationsmaßnahmen beschreibt, eingehender behandelt.

Sicherung von Transparenz und Beratung

In Bildungsbereichen, in denen Marktelemente eine Rolle spielen, muss gewährleistet werden, dass die Abnehmer über Nachfragemacht verfügen. Dies bedeutet, dass sie die Bildungseinrichtung frei wählen können müssen und ihnen für solche Entscheidungen ausreichend Information zur Verfügung steht. Es muss also sichergestellt werden, dass Transparenz hinsichtlich der Leistungen von Bildungseinrichtungen besteht. Darüber hinaus gilt es, Orientierungs- und Beratungsangebote zur Verfügung zu stellen. Qualitätssicherung im Rahmen eines Marktmodells beinhaltet also das Bereitstellen von Instrumentarien, die es Abnehmern ermöglichen, fundierte Auswahlentscheidungen zu treffen und das System sinnvoll zu nutzen. Darüber hinaus ist es möglich, die Bedeutung des Kundenprinzips durch solche Maßnahmen wie die Vergabe von Gutscheinen zu erhöhen.

4. Evaluation

Evaluation im Bildungswesen kann zu unterschiedlichen Zwecken stattfinden und sich auf unterschiedliche Ebenen und Aspekte beziehen. Es handelt sich um ein komplexes Unterfangen, das der sorgfältigen Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation bedarf. Welche Verfahren dabei im Einzelfall zur Anwendung kommen sollen, hängt vor allem von den Zielen ab, die überprüft werden sollen. Der wichtigste Schritt in der Planung von Evaluationsmaßnahmen besteht daher in der Auswahl und Definition dieser Ziele (s. o.) und der Maßstäbe, anhand derer das Ausmaß der Zielerreichung beurteilt werden soll.

Berücksichtigung multipler Zielstrukturen

Bildungssysteme und -einrichtungen verfolgen multiple Ziele, die sich kaum in einer globalen Gesamtbewertung zusammenfassen lassen. So streben beispielsweise Schulen nicht nur Bildungsziele, sondern auch Erziehungsziele an, und sie dienen sowohl der Qualifikation als auch der Selektion. Aufgrund dieser multiplen Funktions- und Zielstruktur von Bildungsinstitutionen müssen sich einzelne Evaluationsmaßnahmen immer auf ausgewählte Aspekte beschränken. Um Systeme bzw. Einrichtungen in ihrer Komplexität abzubilden, sind wiederholte, punktuelle Evaluationen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten notwendig. Darüber hinaus wird es aufgrund der Vielfalt zu erfassender Ziele in der Regel notwendig sein, ein breites Spektrum an Verfahren einzusetzen. Evaluation stellt also keine einmalige Handlung dar, sondern es handelt sich um einen Prozess, der eine Reihe verschiedener Elemente und Ebenen umfasst.

Berücksichtigung von Rahmenbedingungen

Bildungseinrichtungen arbeiten unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die das Ausmaß ihrer Zielerreichung beeinflussen. So werden Einrichtungen mit einer in soziokultureller Hinsicht privilegierten Klientel leichter in der Lage sein, gute Lernergebnisse zu erzielen, als Institutionen, die strukturschwache Gebiete versorgen. Die relativ schlechten Leistungen von Absolventen einer Sprachschule können also beispielsweise durch den schlechten Unterricht, der in dieser Schule erteilt wird, verursacht sein oder aber durch die relativ geringe Selektivität der Einrichtung in der Auswahl ihrer Schüler. Diese Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen müssen bei der Auswahl von Vergleichskriterien und der Interpretation von Evaluationsergebnissen berücksichtigt werden.

4.1 Evaluationsverfahren

Im Bildungswesen kommen verschiedene Evaluationsverfahren zur Anwendung. Hierzu gehören unter anderem:

- Ergebnismessung
- Peer Reviews
- Bewertungen durch Abnehmer
- Bewertungen durch Lernende

Die verschiedenen Evaluationsinstrumente, die eingesetzt werden, unterscheiden sich im Hinblick auf eine Reihe von Merkmalen. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal betrifft die zu evaluierende Einheit. So können Maßnahmen auf der Ebene eines Bildungssystems bzw. Teilsystems ansetzen oder in erster Linie darauf abzielen, Aussagen über einzelne Einrichtungen zu treffen. Dabei kann es um die Erfassung von Ergebnis- oder Prozessmerkmalen gehen. Evaluationsmaßnahmen können weiterhin danach unterschieden werden, wer sie veranlasst, wer sie durchführt, wer die Beurteilungskriterien bestimmt und wer über die Ergebnisse verfügt, wobei jeweils interne und externe

Verfahrensweisen zu differenzieren sind. Diese und weitere Unterscheidungsmerkmale sollen im Folgenden erläutert werden.

Evaluation einzelner Einrichtungen versus Systemmonitoring

Vorrangiges Ziel von Evaluationsmaßnahmen kann es sein, Information über einzelne Einrichtungen zu erhalten oder Steuerungswissen auf der Systemebene zur Verfügung zu stellen. Zur ersten Gruppe gehören alle Maßnahmen, die nur eine einzelne Einrichtung einbeziehen. Andere Verfahren schließen mehr als eine Einrichtung ein oder werden sogar flächendeckend durchgeführt (z. B. die Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung). Flächendeckende Evaluationen einzelner Einrichtungen können, müssen aber nicht zu Kontrollzwecken eingesetzt werden. Sie können so angelegt sein, dass sie ausschließlich der Unterstützung interner Qualitätsentwicklung dienen. In diesen Fällen werden die Ergebnisse nur den jeweiligen Einrichtungen zur Verfügung gestellt. Andere Ansätze beziehen dagegen zusätzlich auch die jeweiligen Aufsichtsbehörden ein. In einer besondere Spielart der flächendeckenden Evaluation werden die Ergebnisse allgemein zugänglich gemacht, wobei die Darstellung entweder in Rohform erfolgen kann („league tables“) oder unter Berücksichtigung der Voraussetzungen, unter denen die einzelnen Einrichtungen arbeiten („value-added approach“). Diese Art der öffentlichen Evaluation eignet sich jedoch nur für Bildungsbereiche, deren Ziele mit den Effekten eines wettbewerbsorientierten Ansatzes vereinbar sind.

Von Evaluationsmaßnahmen, die zur Beurteilung einzelner Einrichtungen eingesetzt werden, sind Stichprobenuntersuchungen zu unterscheiden, die sich auf Bildungssysteme beziehen (z. B. TIMSS, PISA). Als Vergleichskriterien können bei solchen Studien die Leistungen vergleichbarer Stichproben zu früheren Zeitpunkten herangezogen werden (Systemmonitoring) oder die Leistungen vergleichbarer Stichproben in anderen Regionen, Ländern oder Staaten (Vergleichsuntersuchungen). Diese Art der Evaluation dient in erster Linie dazu, Steuerungswissen auf Systemebene zur Verfügung zu stellen und eignet sich in der Regel nicht zur Bewertung einzelner Bildungseinrichtungen.

Selbstevaluation versus Fremdevaluation

Untersuchungen zum Systemmonitoring müssen zentral organisiert werden. Dagegen kann die Verantwortung von Evaluationsmaßnahmen, die sich auf einzelne Einrichtungen beziehen, entweder bei diesen selbst oder bei anderen Stellen liegen. Dabei sind vier Aspekte zu unterscheiden:

- Veranlassung der Evaluationsmaßnahme
- Auswahl der Beurteilungskriterien
- Durchführung der Maßnahme
- Nutzung der Ergebnisse

Selbstevaluationen in Reinform werden von der Einrichtung selbst veranlasst und durchgeführt. Die Auswahl der zu evaluierenden Aspekte und der Beurteilungsmaßstäbe liegt ebenfalls in der Hand der Einrichtung, die weiterhin ausschließlich selbst über die Ergebnisse verfügt. Bei reinen Fremdevaluationen dagegen liegt die Verantwortung für alle vier Aspekte bei einer externen Stelle (wobei eine ausschließlich externe Nutzung von Ergebnissen kaum vorkommen dürfte). Zwischen diesen Polen liegen verschiedene Mischformen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. So kann beispielsweise eine Einrichtung, die eine Evaluation selbst veranlasst und die Kriterien dafür intern entwickelt hat, eine externe Institution mit der Durchführung der Maßnahme beauftragen. Ebenso kann eine externe Stelle die Selbstevaluation einer Einrichtung initiieren, die Auswahl der Kriterien und die Durchführung der Maßnahme dieser Einrichtung überlassen, aber die Ergebnisse anschließend einsehen wollen.

Interne und externe Evaluationsmaßnahmen können einander ergänzende Beiträge zur Qualitätssicherung leisten. So ist es beispielsweise bei internen Maßnahmen oft leichter, das Verfahren auf die spezifischen Fragestellungen und Bedingungen der jeweiligen Einrichtungen abzustimmen. Für vergleichende Evaluationen, die es ermöglichen, über den eigenen Referenzrahmen hinauszublicken, sind dagegen externe Ansätze besser geeignet. Welche Art von Maßnahme im Einzelfall zu wählen ist, muss in Abhängigkeit von der Zielsetzung der Evaluation entschieden werden.

Ergebnis- versus prozessorientierte Evaluation

Sowohl interne als auch externe Evaluationsmaßnahmen können sich auf Prozessmerkmale und auf Ergebnisse beziehen. Gegenstand externer Evaluation von Prozessen ist häufig die Güte der von der Einrichtung geleisteten Programmarbeit und die von ihr eingesetzten Evaluationsmaßnahmen. Da Bildungseinrichtungen jedoch darauf abzielen, bestimmte Wirkungen zu erzeugen, muss sich Evaluation immer auch mit Ergebnissen beschäftigen. Letztlich verfolgen auch prozessorientierte Verfahren das Ziel, Strukturen und Abläufe so zu optimieren, dass die angestrebten Erträge gesichert werden können, und diese Effekte müssen mit Hilfe von ergebnisbezogenen Evaluationsmaßnahmen überprüft werden.

Evaluationsmaßnahmen werden weiterhin häufig danach unterschieden, ob sie vornehmlich der Bestandsaufnahme dienen (summative Evaluation) oder auf die Optimierung von Prozessen abzielen (formative Evaluation). Im Idealfall werden jedoch auch summative Evaluationsmaßnahmen formativ genutzt, indem ihre Ergebnisse mit Hilfe geeigneter Rückkopplungsprozesse zur Orientierung von Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung herangezogen werden (s. u.).

Querschnitt versus Längsschnitt

Um abzubilden, welche Wirkungen eine Bildungseinrichtung bei den Lernenden erzeugen, ist eine Kombination von Längs- und Querschnitterhebungen optimal. In Querschnittsuntersuchungen werden die Ergebnisse verschiedener Einrichtungen zu einem bestimmten Zeitpunkt miteinander verglichen, während in Längsschnittanalysen Veränderungen der Lernenden innerhalb einer Einrichtung über die Zeit betrachtet werden. Bei der Interpretation von Ergebnissen reiner Querschnittsuntersuchungen hat man das bereits erwähnte Problem, dass gefundene Unterschiede nicht unbedingt auf differenzielle Effektivität der Einrichtungen zurückzuführen sind, sondern beispielsweise durch verschieden starke Selektivität bedingt sein können. Bei Längsschnittanalysen dagegen fehlt ein Maßstab, der eine Beurteilung gefundener Steigerungen in den Ergebnismaßen erlaubt. Mit Hilfe einer Kombination der beiden Ansätze wird es möglich, Veränderungen der Lernenden vergleichend zu betrachten und damit die relative Effektivität von Einrichtungen zu beurteilen.

Regelmäßige, gelegentliche und anlassbedingte Evaluation

Evaluation kann regelmäßig, gelegentlich oder anlassbedingt stattfinden. Anlassbedingte Maßnahmen sind beispielsweise solche, die zur Überprüfung der Wirkung von Interventionen durchgeführt werden oder aus begründeter Sorge, dass eine bestimmte Einrichtung gegebene Standards möglicherweise nicht einhält. Darüber hinaus ist abzuwägen, ob gelegentliche oder regelmäßige Evaluationsmaßnahmen vorzunehmen sind. Zur Entwicklung einer Kultur der Selbstreflexion können regelmäßige Evaluationen förderlich sein, insbesondere wenn diese in Prozesse der Qualitätsentwicklung eingebunden werden können. Andererseits ist darauf zu achten, dass Evaluationsmaßnahmen nicht zum Selbstzweck werden oder Bildungsprozesse in unerwünschter Weise beeinflussen (z. B. „teaching to the test“ zur Folge haben). Dies hängt insbesondere davon ab, durch wen und in welcher Weise die Ergebnisse von Evaluationsmaßnahmen genutzt werden.

4.2 Konsequenzen

Ergebnisse von Evaluationsmaßnahmen können sich an verschiedene Gruppen von Beteiligten richten. Zu den potentiellen Adressaten gehören unter anderem die Einrichtungen selbst, aktuelle und zukünftige Lernende, Lehrende, die jeweiligen Träger, Aufsichtsbehörden, Abnehmer, die Politik sowie die allgemeine Öffentlichkeit. Abhängig davon, an wen sich die Ergebnisse richten und wer die Verantwortung für die Folgerungen trägt, ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten für Folgemaßnahmen. Zu den potentiellen Konsequenzen gehören unter anderem die folgenden:

- Folgeuntersuchungen zur Ursachenklärung
- Forschungsprojekte
- Veränderung von Arbeitsprozessen
- Modifikation von Strukturmerkmalen
- Veränderung regulativer Programme (z. B. Lehrpläne)
- Qualifizierungsmaßnahmen
- negative oder positive finanzielle Folgen
- regelmäßiges Monitoring

5. Evaluation und Entwicklung

Eine zentrale Herausforderung für Qualitätssicherung im Bildungswesen ist die Einbindung von Evaluationsergebnissen in Entwicklungsprozesse. Über solche Rückkopplungsprozesse ist jedoch noch wenig bekannt. So ist weitgehend ungeklärt, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen an die beteiligten Einrichtungen von diesen sinnvoll genutzt werden können. Information über das eigene Abschneiden reicht nicht aus, um gezielte Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auszulösen oder in sinnvolle Bahnen lenken, und Evaluation stellt somit eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für Ergebnissicherung dar. Allerdings ist offen, welche Art von Unterstützungsmaßnahmen für einen solchen Rückkopplungsprozess geeignet sind. Um die Grundlagen für die Entwicklung solcher Maßnahmen zu schaffen, ist Transferforschung dringend notwendig.

Teil II: Qualitätssicherung in den einzelnen Bildungsbereichen

Wolfgang Tietze

1. Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung im Elementarbereich

1. Ausgangspunkte

Seit Mitte der 90er Jahre nimmt die Qualitätsdiskussion im Elementarbereich einen zunehmend breiten Raum ein. Bis dahin standen vorwiegend quantitative Fragen im Vordergrund. Dies war einerseits bedingt durch die für die meisten Regionen in Westdeutschland chronische Unterversorgung an Kitaplätzen sowie andererseits durch den vom Bundesgesetzgeber im Rahmen der Novellierung des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes von 1992 eingeführten individuellen Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz (§24 KJHG) mit der Notwendigkeit, neue Plätze zu schaffen. Die Qualitätsdebatte wurde besonders durch folgende Faktoren angestoßen:

1. Der durch den Rechtsanspruch erzwungene quantitative Ausbau des Elementarbereichs erfolgte nur zum Teil über eine zusätzliche Finanzierung. Zu einem erheblichen Teil wurden durch Absenkung gegebener qualitativer Standards bzw. Deregulierung (z.B. größere Kindergruppen, ungünstigerer Erzieher-Kind-Schlüssel, Deregulierung beim Raum- und Ausstattungsprogramm) Mittel aus dem bestehenden System für seine Expansion umgelenkt (Reidenbach, 1996). Daraus resultierend, dass die verbleibende Qualität von verschiedenen Seiten in Zweifel gezogen wurde. Die Quantitätsfrage brachte gewissermaßen von selbst die Qualitätsfrage hervor.
2. Die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGST) begann seit den frühen 90er Jahren eine neue Philosophie der Steuerung bei der Erbringung kommunaler Dienstleistungen zu entwickeln. Statt einer Inputsteuerung (Bereitstellung finanzieller Ressourcen, Regelwerk für Verwaltungshandeln) sollte fortan das Produkt (Output) die zentrale Steuerungskategorie werden (KGST, 1993, 1994). Es geht bei diesem Ansatz darum, die Qualität des Produkts/Outputs (Qualität der Dienstleistungen) in den Blick zu nehmen, zu beschreiben und zu messen. Damit rückte die Qualität des pädagogischen Prozessgeschehens in das Zentrum des Interesses.
3. Die Qualitätsdebatte wurde durch einen international beobachtbaren Trend stimuliert, angesichts knapper Mittel der öffentlichen Hand konsequente Rechenschaftsablegung über die Mittelverwendung zu fordern, und zwar unter einem Doppelaspekt:
 - Wird die gewünschte Qualität der Dienstleistung/des Outputs (Qualität des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots) erreicht und hat diese die erhofften Effekte (Outcomes) bei den Adressaten? Es soll also Rechenschaft abgelegt werden über die *Effektivität* des Programms.
 - Werden die Mittel zur Erreichung der angezielten Effekte zweckmäßig eingesetzt? Könnten mit den gleichen Mitteln bessere Effekte oder könnten dieselben Effekte mit einem geringeren Mitteleinsatz erzielt werden? Es soll also Rechenschaft abgelegt werden über die *Effizienz*.

2. Entwicklung pädagogischer Qualität

2.1 Ein allgemeiner Bezugsrahmen

Pädagogische Einrichtungen wie Kindergärten (oder auch Schulen) sind Organisationen, die mit bestimmten Ressourcen (Input) Dienstleistungen/Produkte in einer bestimmten Güte (Outputs) hervorbringen sollen, von denen erwartet wird, dass sie mit bestimmten Effekten (Outcomes) bei den

Adressaten (vorwiegend die Kinder) verbunden sind. Vor dem Hintergrund dieses Bezugsrahmens lassen sich verschiedene Verfahren der Feststellung, Entwicklung, Steuerung und Sicherung von Qualität unterscheiden.

2.2 Qualitätssicherung im Modell traditioneller Verwaltungssteuerung

Die traditionelle Verwaltungssteuerung richtet sich praktisch ausschließlich auf Input-Faktoren. Es wird eine bestimmte *Strukturqualität* bereitgestellt (z.B. Raum, Personalschlüssel) und für eine bestimmte *Orientierungsqualität* (Handlungsvorschriften, Ausbildung des Personals) gesorgt. Es gibt keine genaue Vorstellung über die angestrebte Qualität des Outputs (die realisierte pädagogische *Prozessqualität*); diese werden auch nicht erfasst und kontrolliert. Zudem gibt es keine Ergebnis-Erfassung (Outcomes) bei Kindern oder Eltern. Soweit punktuell Untersuchungen zu Prozessen und Ergebnissen, z.B. im Rahmen wissenschaftlicher Studien, vorgenommen werden, enttäuschen die Befunde zumeist die von der Steuerungsebene (und der Öffentlichkeit) implizit gehegten Erwartungen (vgl. z.B. Tietze et al., 1998)

2.3 Qualitätssicherung im Modell outputorientierter Steuerung

Das Modell outputorientierter Steuerung der KGST (1993, 1994) setzt als zentrale Kategorie auf die Qualität des Outputs/Produktes, d.h. im vorliegenden Fall auf die Qualität der pädagogischen Prozesse. Es nimmt an, ohne es zu überprüfen, dass eine bestimmte Outputqualität auch mit bestimmten positiven Ergebnissen (Outcomes) bei den Adressaten (Kindern und Eltern) verbunden ist.

Das Modell erfordert fachspezifische Verfahren der Beschreibung und Erfassung der Qualität pädagogischer Prozesse, auf die gegenwärtig, von Ausnahmen abgesehen (Tietze, Schuster, Roßbach, 1997), nicht unmittelbar zurückgegriffen werden kann.

2.4 Das Modell der Qualitätsentwicklung und -sicherung als Organisationsentwicklung

Ansichts der defizitären Lage an „eingeborenen“ Qualitätssicherungssystemen werden aus der Industrie stammende Qualitätsmanagementsysteme im Elementarbereich erprobt und angewandt. Die anzustrebende Qualität des Outputs wird von der einzelnen Kindertagesstätte (oder von einem Trägerverband für alle ihm angeschlossenen Einrichtungen) in einem Qualitätshandbuch festgelegt. Die Einführung eines überlegten Managementsystems mit klaren Aufgabenteilungen und Zuständigkeiten in der Organisation soll sicherstellen, dass die im Qualitätshandbuch niedergelegten Qualitätsziele erreicht werden können (Dischinger, 1999; Krämer, 1999).

Soweit das implementierte Qualitätsmanagementsystem bestimmten Standards entspricht, die in der Normenreihe ISO, DIN, EN 9000 f. festgelegt sind, kann die Organisation von einem dafür zugelassenen Zertifizierer „zertifiziert“ werden. Die Zertifizierung besagt lediglich, dass die Organisation aufgrund ihres Managementsystems die im Handbuch beschriebene Qualität ihrer pädagogischen Dienstleistung erreichen *kann*. Sie besagt nicht, ob sie die beschriebene Qualität tatsächlich erreicht, noch, ob diese beschriebene Qualität nach fachlichen Gesichtspunkten als sinnvoll anzusehen ist. Es wird eine Organisations-, nicht eine Produktzertifizierung vorgenommen.

2.5 Das Qualitätsentwicklungsmodell des Kronberger Kreises

Dieses Konzept orientiert sich an einem speziellen pädagogischen Ansatz, dem sog. Situationsansatz (Zimmer, 1985). Das Konzept ist damit weder an einer bestimmten Prozessqualität (Output) noch an

einer zuvor festgelegten Ergebnisqualität (Outcomes) orientiert, noch sieht es die Qualitätssicherung durch ein Managementsystem vor. Das Konzept setzt – bei Vorgabe eines breiten Spektrums von zur Reflexion stimulierenden Schlüsselfragen – auf den Dialog und eine diskursive Verständigung der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen (Pädagogisches Personal, Eltern, Trägervertreter). Es gibt keine Standards, anhand derer das erreichte Qualitätsniveau außerhalb der diskursiven Verständigung identifiziert werden könnte. Konkrete generalisierungsfähige Standards sind nicht angestrebt. Das Konzept richtet sich auf Qualitätsentwicklung, nicht auf Qualitätsfeststellung (Kronberger Kreis, 1998).

2.6 Die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) als Instrument zur Erfassung und als Grundlage zur Entwicklung pädagogischer Qualität

Die KES (Tietze, Schuster & Roßbach, 1997) ist ein seit einigen Jahren zunehmend verbreitetes Beobachtungsinstrumentarium, um die Qualität pädagogischer Prozesse in Kindergartengruppen auf der Grundlage einer mehrstündigen Beobachtung zu erfassen. Sie beruht auf einem amerikanischen Instrument und benennt klare Standards für verschiedene Teilbereiche pädagogischer Prozessqualität. Die KES ist bislang das einzige Instrument in Deutschland, die Qualität pädagogischer Prozesse in einer sozialwissenschaftlichen Messansprüchen genügenden und unter Praxisbedingungen handhabbaren Form zu messen.

Damit sind Vergleiche der Prozessqualität über Gruppen hinweg möglich und es können Ausgangslagen für eine gezielte Qualitätsentwicklung bestimmt werden. Untersuchungen mit der KES belegen den Zusammenhang zwischen Prozessqualität und Input-Faktoren (Struktur- und Orientierungsqualität), sowie den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Qualitätsbereichen (Input- und Outputqualität) einerseits mit den Ergebnissen bei Kindern (Outcomes) andererseits (Tietze et al., 1998).

2.7 Das Projekt der nationalen Qualitätsinitiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Angesichts der geringen Bewusstheit und des geringen Konsenses in der elementarpädagogischen Profession über die zentralen Merkmale pädagogischer Qualität hat das BMFSFJ mehrere Projekte vergeben, Kriterienkataloge für pädagogische Qualität zu entwickeln, die den Fachkonsens widerspiegeln bzw. einen solchen erzeugen sollen. Die Kriterienkataloge werden schwerpunktmäßig, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Prozessqualität gerichtet sein. Neben der Entwicklung von Qualitätskriterien haben die Projekte die Aufgabe, Feststellungsverfahren zur Erfassung pädagogischer Qualität zu entwickeln, wobei die Qualitätskriterienkataloge die Richtschnur abgeben. Es sollen Feststellungsverfahren für Selbstevaluationen (interne Qualitätsfeststellung) wie für Fremdevaluationen (externe Qualitätsfeststellung) entwickelt werden. Die Nationale Qualitätsinitiative bezieht sich dabei nicht nur auf die Ebene der pädagogischen Einrichtungen selbst, sondern auch auf die Trägerebene.

3. Empfehlungen für eine zukünftige Qualitätssicherung

3.1 Ausgangspunkt

Die Sicherung einer qualitativ guten Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter ist eine komplexe Aufgabe. Die Notwendigkeit dieser Aufgabe und die Notwendigkeit, hierfür bestimmte Verfahren zu entwickeln, wurde im zurückliegenden Jahrzehnt erkannt. Für den Elementarbereich wurden neben der Qualitätssicherung im Rahmen traditioneller Verwaltungssteuerung unterschiedliche Verfahren der Qualitätssicherung entwickelt oder aus

anderen, nicht-pädagogischen Bereichen adaptiert. Die Verfahren setzen teilweise auf verschiedenen Systemebenen und an unterschiedlichen Punkten an; sie zeigen damit von vornherein auch bestimmte Begrenzungen. Bislang gibt es keine vergleichenden Evaluationen der einzelnen Qualitätssicherungsverfahren. Daher sind erfahrungswissenschaftlich gestützte Alternativempfehlungen nicht möglich. Die folgenden Empfehlungen stützen sich auf ein Mehrebenenmodell, das Qualitätssicherungsmaßnahmen auf vier Ebenen vorsieht und dafür Instrumente benennt:

- der Ebene des Gesamtsystems
- der Trägerebene
- der Ebene der einzelnen Einrichtungen und
- der Ebene der Nutzer.

3.2 Qualitätssicherung auf der Ebene des Gesamtsystems

Kindertageseinrichtungen erfüllen mit der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern einen gesetzlichen Auftrag (KJHG, Kindertagesstättengesetze der Länder). Sie können diese Aufgabe nur angemessen erfüllen, wenn ihnen eine ausreichende und verlässliche *Strukturqualität* dafür bereitgestellt wird sowie eine hinreichende klare Beschreibung ihres Auftrags (Zielorientierung).

Dies gilt – auch unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit von Kindern – unabhängig von bestimmten Akzentuierungen, die die einzelnen Träger bzw. Trägerorganisationen von Einrichtungen vornehmen.

Vor diesem Hintergrund muss die gegenwärtig zu beobachtende Deregulierung bei der Strukturqualität zurückgenommen werden. Auf Landesebene müssen fachlich ausreichende Strukturbedingungen in verlässlicher Form rechtlich gesichert werden.

Zu den zu sichernden Strukturbedingungen gehören: Qualifikation des pädagogischen Personals, räumliche Ausstattung der Einrichtungen, Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Schlüssel und Vorbereitungszeiten für das pädagogische Personal. Die Standards, die bei der Festsetzung dieser Strukturbedingungen angewendet werden, sollten die im EU-Bereich gegebenen bzw. von EU-Gremien empfohlenen Standards (vgl. Oberhuemer & Ulich, 1997; Netzwerk Kinderbetreuung, 1996) nicht unterschreiten.

Zur Präzisierung des Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrags sollte auf Länderebene ein Rahmencurriculum erarbeitet werden, das die Kernaufgaben und ihre Umsetzung klar beschreibt, gleichwohl Raum lässt für trägerspezifische Akzentuierungen. Das Curriculum sollte so ausgelegt sein, dass es anschlussfähig ist an die Bildungs- und Erziehungsziele der nächsten Stufe des Bildungssystems, die Primarstufe. Auch hierfür könnten Modelle aus anderen EU-Ländern nutzbar gemacht werden (vgl. Großbritannien: Department for Education and Employment, 2000; Schweden: www.tritzes.se).

3.3 Qualitätssicherung auf der Trägerebene

Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter ist eine wichtige Dienstleistung, die zum Teil durch die öffentliche Hand, überwiegend jedoch durch freie Träger bereitgestellt wird. Die Träger haben hierbei einen ordnungspolitisch gewollten großen Gestaltungsspielraum, eine Pluralität von Angeboten bereitzustellen. Andererseits müssen die

Angebote den Normierungen der Kindertagesstättengesetze und dem KJHG genügen. Hinzukommt, dass die Kosten der Kinderbetreuung durch freie Träger im Regelfall zu über 80% durch öffentliche Mittel abgedeckt werden.

Um die Qualität auf der Trägerebene zu sichern, sollte die öffentliche Bezuschussung von dem Nachweis eines Qualitätssicherungssystems durch den Träger abhängig gemacht werden. Das KJHG (§§ 77, 78) gibt hierfür eine Handhabe, die gegenwärtig schon in einigen Bundesländern genutzt wird.

Bei der Qualitätssicherung auf diesem Wege könnten zwei Phasen unterschieden werden: In einer ersten, auf drei Jahre ausgelegten Erprobungsphase könnte es genügen, dass der Träger überhaupt ein Qualitätssicherungssystem nachweist. Für die daran anschließende Phase müssten Kriterien spezifiziert werden, denen die von Trägern angewandten Qualitätssicherungssysteme als Voraussetzung für die öffentliche Bezuschussung des Trägers genügen müssen.

Diese Form der Qualitätssicherung auf der Trägerebene darf nicht auf Einrichtungen in freier Trägerschaft beschränkt bleiben, sondern sollte sinngemäß ausgelegt werden auch auf die öffentlichen Träger.

3.4 Qualitätssicherung auf der Einrichtungsebene

Der Qualitätssicherung auf der Einrichtungsebene kommt eine besondere Bedeutung zu, da diese den Ort bildet, an dem die pädagogische Dienstleistung Betreuung, Bildung und Erziehung konkret erbracht wird. Hier sollten – im Rahmen einer externen Evaluation – Verfahren zur Feststellung der vor Ort gegebenen Prozessqualität (Output) unter Einschluss zentraler Merkmale der Strukturqualität eingesetzt werden, die sich an anerkannten Standards orientieren (vgl. Kriterienkatalog der Nationalen Qualitätsinitiative; KES). Die Ergebnisse der auf diese Weise ermittelten Qualitätsprofile in den Einrichtungen können und sollten für alle vier im vorliegenden Modell unterschiedenen Ebenen genutzt werden: die Gesamtebene, die Trägerebene, die Einrichtungsebene und die Nutzerebene.

1. Eine erste Nutzung liegt auf der *Einrichtungsebene* selbst. Über die externe Evaluation erhält die Einrichtung Informationen darüber, wo ihre relative Position im Qualitätsspektrum der evaluierten Einrichtungen angesiedelt ist. Als Referenzrahmen zur Bestimmung der relativen Position können die übrigen Einrichtungen eines Trägers, einer Region oder des Landes herausgezogen werden. Daneben sollte die Einrichtung Informationen darüber erhalten, in welchen einzelnen Qualitätsbereichen sie relative Stärken und relative Schwächen hat (Qualitätsprofil). Die aktuellen Informationen über die relative Position und das individuelle Qualitätsprofil bilden zusammen die Grundlage für eine eigengesteuerte *Qualitätsentwicklung* in den Einrichtungen.
2. Die Informationen aus externen Evaluationen der Einrichtungen können und sollten vom *Träger* für Steuerungsebenen genutzt werden. Sie geben ihm Auskunft darüber, wo seine Einrichtungen im Vergleich zu Einrichtungen in anderer Trägerschaft stehen, wo Einrichtungen mit einem besonderem Qualitätsentwicklungsbedarf gegeben sind und wo besondere Unterstützungsmaßnahmen geplant werden müssen, um das Qualitätsniveau einzelner Einrichtungen oder auch das Durchschnittsniveau insgesamt zu heben.
3. Unabhängig davon, wo und durch wen die pädagogische Dienstleistung Betreuung, Bildung und Erziehung bereitgestellt wird, steht diese unter öffentlicher Verantwortung. Von daher benötigt die öffentliche Verwaltung auf kommunaler wie auf Landesebene Informationen über den Systemzustand hinsichtlich der gegebenen Qualität und möglicher Veränderungen über Zeit. Es sollte daher ein Dauerbeobachtungssystem und ein Berichtswesen (Monitoring) aufgebaut werden, das fußend auf den externen Evaluationen vor Ort die Ergebnisse der Qualitätsfeststellungen in anonymisierter und aggregierter Form der *Ebene des Gesamtsystems*

verfügbar macht. Zugleich sollten diese Daten in geeigneter Form der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

4. Die Daten der externen Evaluation sollten schließlich in einer geeigneten Aufbereitung auch den *Nutzern der Einrichtung* zugänglich sein, d.h. den Eltern, die ihre Kinder in einer Einrichtung betreuen lassen oder betreuen lassen wollen (vgl. 3.4).

3.5 Qualitätssicherung auf der Ebene der Nutzer

Nach dem KJHG (§ 5) haben Eltern ein Wunsch- und ein Wahlrecht, zwischen den Einrichtungen verschiedener Träger zu wählen. Damit wächst den Eltern unter der Bedingung eines hinreichenden Platzangebots, das zwar in der Vergangenheit nicht immer gegeben war, aber in Zukunft im allgemeinen vorausgesetzt werden kann, eine Nachfragemacht zu, die zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung genutzt werden kann.

Dazu sollten den Eltern zusammengefasste Informationen aus der externen Evaluation in geeigneter Aufbereitung zur Verfügung gestellt werden, an denen sie ihre Wahlentscheidung mit orientieren können. Geeignet erscheint hierfür ein gestuftes Gütesiegel, wie es von Spieß und Tietze (2001) diskutiert wurde, das auf der Grundlage der externen Evaluation vergeben wird. Die qualitätssichernde Wirksamkeit eines solchen Gütesiegels könnte erhöht werden, wenn die öffentliche Subventionierung von Betreuungsplätzen von der noch vorherrschenden Objektförderung auf eine Subjektförderung im Rahmen eines Gutscheinmodells umgestellt würde. Einzelne Bundesländer stehen vor der Erprobung solcher Gutscheinmodelle; theoretische Begründungen und ausgearbeitete Vorschläge finden sich bei Kreyenfeld, Spieß & Wagner (2001).

3.6 Infrastruktur für Qualitätssicherung

Die voranstehenden Empfehlungen zur Qualitätssicherung beziehen Ansatzpunkte und Maßnahmen auf allen Ebenen – von der Ebene des Nutzer bis zur staatlichen Ebene – ein. Das Kernstück der Empfehlungen bilden externe Qualitätsfeststellungen auf der Ebene der einzelnen Einrichtung, also auf der Ebene, auf der die pädagogische Dienstleistung unmittelbar erzeugt wird. Die damit gewonnenen Informationen können in entsprechend angepasster Aufbereitung – auf allen vier genannten Verantwortungs- und Steuerungsebenen genutzt werden. Die Glaubwürdigkeit und Brauchbarkeit der über die externe Evaluation gewonnenen Informationen hängen entscheidend von der Unabhängigkeit und Integrität der Instanz bzw. Organisation ab, die die externen Evaluationen vornimmt. Mit dem Aufbau eines entsprechenden Qualitätssicherungssystems muss daher zugleich an den Aufbau einer unabhängigen, außerhalb des Betreuungssystems, seiner Träger und seiner staatlichen Instanzen stehenden Organisation gedacht werden (z.B. in Gestalt einer in anderen Zusammenhängen ins Gespräch gebrachten Stiftung Bildungstest), die diese Aufgaben wahrnehmen kann.

Literatur:

Department of Education and Employment (2000): Curriculum guidance for the foundation stage. London: Autor

Dischinger, A. (1999): Qualitätsmanagement nach DIN ISO im Kindergartenalltag. In: Bremische Evangelische Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hg.): Qualität für Kinder zwischen Markt und Menschlichkeit: Analysen – Bedingungen – Konzepte. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung (S. 179 – 190)

KGST (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung) (1993): Das neue Steuerungsmodell. Begründung – Konturen – Umsetzung (Bericht 5/1993). Köln: Autor.

KGST (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung) (1994): Outputorientierte Steuerung in der Jugendhilfe (Bericht 9/1994). Köln: Autor

Krämer, D. (1999): Qualität und Wirtschaftlichkeit statt Kontrolle und Bürokratie. In Bremische Evangelische Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hg.): Qualität für Kinder – Zwischen Markt- und Menschlichkeit: Analysen – Bedingungen – Konzepte. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung (S. 169 – 178)

Kreyenfeld, M., Spieß, C.K. & Wagner, G. (2001): Finanzierungs- und Organisationsmodelle für institutionelle Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied: Luchterhand

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (1998): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Tageseinrichtungen besser werden. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie der Europäischen Kommission (1996): Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. Brüssel: Autor.

Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Weinheim und Basel: Beltz

Reidenbach, M. (1996): Kommunale Standards in der Diskussion. Setzung und Abbau von Standards am Beispiel der Kindergärten. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.

Spieß, C.K. & Tietze, W. (2001) Gütesiegel als neues Instrument der Qualitätssicherung von Humandienstleistungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Diskussionspapier Nr. 243. Berlin: Autor.

Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., & Roßbach, H.-G. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.

Tietze, W., Schuster, K.-M. & Roßbach, H.-G. (1997): Kindereinschätzungsskala (KES) (Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Th. Harms und R.M. Clifford). Neuwied: Luchterhand

Hermann Lange

2. Qualitäts- und Standardsicherung im allgemeinbildenden Schulwesen

1. Entwicklungstendenzen

Instrument der Standardsicherung im Schulwesen sind – neben der Vorgabe von Ausstattungsstandards und Lehrplänen – traditionell vor allem die "Abschlüsse", deren Anforderungsniveau normativ festgelegt ist. Abschlüsse zertifizieren Berechtigungen, welche "Anschlüsse" im Hinblick auf weiterführende Bildungs- und Ausbildungsgänge ermöglichen und sicherstellen sollen. Das System der Abschlüsse ist hierarchisch gegliedert (Hauptschulabschluss, mittlerer Schulabschluss, Hochschulreife) und Abbild der traditionellen Gliederung des Schulwesens nach unterschiedlichen Schulformen. Im Schulwesen haben sich indessen erhebliche Veränderungen vollzogen. Diskutiert wird, ob und wie das System unter den geänderten Bedingungen "Qualität" sichern kann und ob die Abschlüsse die Funktion der Standardsicherung in dem bisher angenommenen Sinne noch erfüllen. Im Kern geht es dabei um den Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion, Öffnung weiterführender schulischer Bildungsgänge für neue soziale Schichten (Bildungsgerechtigkeit) und Leistungsniveau des Bildungswesens vor dem Hintergrund notwendiger Modernisierungsprozesse.

- Im Rahmen der "Bildungsexpansion" haben sich die relativen Anteile der einzelnen schulischen Bildungsgänge und der angestrebten Abschlüsse "nach oben" verschoben. Diese Entwicklung ist Ausdruck eines sozialen Trends, der kaum administrativ steuerbar ist und der sich auch in anderen Ländern zeigt und dort zum Teil schon sehr viel weiter vorangeschritten ist. Deutschland weist im internationalen Vergleich noch immer eine eher niedrige Beteiligungsrate in Bildungsgängen auf, die zur Hochschulberechtigung führen. Im Zuge der Bildungsexpansion und einer strukturellen Differenzierung des Schulwesens sind Abschlüsse und Schulformen weitgehend entkoppelt worden. Die – soziale, ethnische und kulturelle – Heterogenität der Schülerschaft in den einzelnen Schulformen und Schulen hat (teils real, teils nur behauptet) zugenommen.
- Ziele und Aufgaben des Schulwesens haben sich im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und pädagogischer Diskurse verändert und erweitert. Schulen sollen die Voraussetzungen für das Gelingen notwendiger Modernisierungsprozesse schaffen und gleichzeitig die Folgen gesellschaftlicher Probleme bearbeiten. Der Forderungskatalog reicht von der Berücksichtigung aktueller Entwicklungen in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Schulfächer, der Einführung neuer Lernfelder (Wirtschaft, Technik, Gesundheit, Medien) und der Reaktion auf wachsende Qualifizierungsbedürfnisse in bestimmten Bereichen (Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften etc.) über die Berufsorientierung und -vorbereitung und die Vorbereitung auf die Rolle eines aktiven Staatsbürgers, die Kompensation der Defizite familiärer Erziehung und die Förderung der Integration zugewanderter Mitbürger bis hin zur Drogen- und Gewaltprävention.
- Die Schulen empfinden die wachsenden Aufgabenzuschreibungen oft als widersprüchlich und als in ihrer Gesamtheit nicht erfüllbar. Die staatlichen Steuerungsvorgaben stellen sich der Frage, wie die in der Regel kumulativ formulierte Anforderungsvielfalt zu bewältigen ist, kaum. Sie setzen die Fähigkeit der Schulen, Widersprüche aufzulösen, entweder stillschweigend voraus oder erheben sie mit dem Postulat der "Schulautonomie" und der Erwartung einer selektiven Reaktion durch entsprechende Schwerpunktbildungen zum Programm. Vor diesem Hintergrund wird die Möglichkeit, das Schulwesen zu "steuern", neu diskutiert. Die Debatte hierüber verbindet sich mit

der generellen Diskussion über Möglichkeiten einer – fachlich wie ökonomisch – wirksamen Steuerung öffentlicher Verwaltung, die unter dem Begriff des "Neuen Steuerungsmodells" geführt wird. In dieser Debatte geht es darum, den handelnden Organisationen größere Freiheitsgrade hinsichtlich der Art und Weise einzuräumen, wie sie ihre Aufgaben erfüllen wollen, sie im Gegenzug aber stärker als bisher auf die Notwendigkeit einer Zielklärung und der systematischen Ergebnisermittlung zu verpflichten. Im Schulwesen zeigt sich dieser Paradigmenwechsel in der Begrifflichkeit von "Schulautonomie" und "Evaluation", welche die neuere Schulgesetzgebung vielfach bestimmen. Evaluation dient der Rechenschaftslegung ("accountability") und soll zugleich Basis des kontinuierlichen Bemühens um Verbesserung ("improvement") werden. Sie erfolgt in doppelter Perspektive, als Selbstvergewisserung über das Erreichte ("interne Evaluation") und im Blick von und nach draußen ("externe Evaluation").

Es ist erkennbar, dass mit dem Paradigmenwechsel der Organisationsphilosophie im öffentlichen Bereich und zumal im Schulwesen eine radikale Veränderung eingeschliffener Denkgewohnheiten verbunden ist, die – mental wie real – allenfalls zum Teil bewältigt ist. Die Sicherheit der Orientierung in einem hierarchischen System (in der Dialektik positiver Bezugnahme und gleichzeitiger Distanzierung) geht verloren. Die Notwendigkeit, situationsgerechte Lösungen für Probleme zu finden sowie die Ergebnisse zu ermitteln und zu bewerten, macht Verantwortung greifbarer. Unterschiede – in den Lösungswegen wie in den Ergebnissen – werden sichtbar und können nicht verdrängt werden. Die damit verbundene empirische Orientierung, die die realen Bedingungen und die Ergebnisse des Lernens von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen hat und die sich nicht auf die Formulierung einer Dogmatik des Lehrens beschränken kann, ist in der Tradition der für die Lehrerbildung verantwortlichen Disziplinen in Deutschland noch wenig entwickelt. Die von Heinrich Roth bereits 1962 propagierte "realistische Wende" der Erziehungswissenschaften ist noch kaum vollzogen.

Dabei findet die Diskussion über Möglichkeiten und Bedingungen der Sicherung von Qualität im Schulwesen derzeit in einer Intensität statt, wie sie früher nicht zu verzeichnen war. Dies ist in seiner Bedeutung ein nicht hoch genug einzuschätzender Entwicklungssprung. Die Schwierigkeit dieser Diskussion erklärt sich aus vielen Umständen:

- Angesichts der beschriebenen Breite von Aufgabenzuschreibungen ist der Konsens darüber, an welchen spezifischen Zielen die Qualität von Schule gemessen werden soll, schwer zu finden. Die fehlende Verständigung hierüber findet ihren Ausdruck nicht selten in der Behauptung mangelnder Messbarkeit von Schulqualität.
- Oft herrscht keine ausreichende Klarheit darüber, welches die Bedingungsfaktoren von Schulleistungen sind. Nicht befriedigende Leistungen von Schülerinnen und Schülern werden ausschließlich den Schulen als Versagen zugeschrieben. Dabei erfolgt Lernen nicht nur in der Schule. Schülerleistungen sind nicht allein Resultat schulischen Handelns. Soweit die Bedingungen durch politisches Handeln überhaupt zu beeinflussen sind, geht es nicht allein um Schulpolitik. Für Schulpolitik und Bildungspolitik wiederum kommt es auf unterschiedliche Systemebenen an: Es geht um die Ebene der Wissenschaft (Bildungsforschung, Lehreraus- und -fortbildung), um die Ebene der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung (Vorgabe von Ausstattungsparametern, Bildungs- und Lehrplänen, Aufsicht usw.) und um das Handeln auf der Ebene der einzelnen Schule.
- Die öffentliche Diskussion über die inzwischen in Gang gesetzten Untersuchungen wird – von Wohlmeinenden wie von Kritikern – häufig ohne genauere Informationen über Ziele und

Handlungsbedingungen geführt. Es gibt Kritik, die mit Unterstellungen über Ziel und Inhalt von Maßnahmen der Evaluation operiert, aber es gibt auch überzogene Erwartungen an kurzfristig erreichbare Ergebnisse einer realen Verbesserung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern.

Die Verfahren der Evaluation und der Qualitätssicherung entwickeln sich erst allmählich. Sie erfordern eine professionelle Kompetenz der Akteure, die auf der Ebene der einzelnen Schule wie auf der Ebene der Bildungsadministration vielfach noch nicht vorhanden ist. Groß angelegte Schulleistungsstudien bedürfen der Durchführung mit Hilfe kompetenter Wissenschaftler, die in Deutschland bisher nur in begrenzter Zahl vorhanden sind.

2. Instrumente und Verfahren

"Evaluation" ist das Bemühen darum, systematisch zu klären, ob die Ziele des Handelns erreicht worden sind. Dies setzt Klarheit darüber voraus, welches die Ziele des Handelns sind. Es erfordert zudem Maßstäbe, anhand derer bewertet werden kann, ob die Ziele in dem nach den obwaltenden Umständen zu bedenkenden Rahmenbedingungen größtmöglichen Ausmaß erreicht worden sind. "Qualitätssicherung" ist das Bemühen darum, das erreichte Maß der Zielerreichung, sofern es als zufriedenstellend bewertet wird, auf Dauer zu sichern bzw. im anderen Falle die notwendigen Schritte einzuleiten, um ein besseres Maß an Zielerreichung zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden einige Hinweise gegeben werden:

(1) Wer die "Qualität von Schule" klären und sichern will, muss sich zunächst klar darüber werden, auf welche Ziele hin dies geschehen soll. Die Ziele beziehen sich auf unterschiedliche, in sich wiederum vielschichtige Gegenstandsbereiche und sie betreffen das Handeln unterschiedlicher Ebenen.

- Wichtig ist zunächst die Unterscheidung zwischen Struktur- und Ausstattungszielen, Prozesszielen und Ergebniszielen. Die deutsche Debatte um Schulqualität bezieht sich traditionell vor allem auf Strukturen und Ausstattung von Schulen und auf politische und pädagogische Prozesse. Die Debatte über Ergebnisse ("Schülerleistungen") wird erst jüngst intensiver geführt. Die Diskussion um Struktur- und Prozessmerkmale ist nicht unwichtig. Strukturen und Prozesse sind Voraussetzungen für Ergebnisse. In welcher Form Strukturen und Prozesse mit Ergebnissen verknüpft sind, ist dabei alles andere als trivial. In der allgemeinen Diskussion wird bisher mit Annahmen gearbeitet, die aber hinsichtlich ihrer prinzipiellen Berechtigung bzw. ihrer Tragweite allenfalls zum Teil empirisch gesichert sind.
- Die für die Bewertung von Ergebnissen maßgebenden Lernziele sind ihrerseits mehrdimensional: Es gibt kognitive und metakognitive, fachliche, überfachliche und soziale Lernziele. Fachliche Lernziele beziehen sich auf unterschiedliche Domänen. Vor dem Hintergrund des begrenzten Zeitbudgets von Schülerinnen und Schülern und unterschiedlicher individueller und kollektiver (gesellschaftlicher) Interessen konkurrieren die Lernziele zumindest quantitativ miteinander. "Mehr" im Blick auf eines der Lernziele kann "weniger" im Blick auf ein anderes bedeuten. Teilweise bestehen aber auch positive Rückkopplungszusammenhänge. Angesichts der Komplexität der Zusammenhänge ist es faktisch nicht möglich, alle Lernziele für Qualitätsmessungen gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Man muss sich also entscheiden, was in dem betreffenden Augenblick als besonders wichtig angesehen wird.

- Zu unterschiedlichen Zeitpunkten können unterschiedliche Dinge wichtig genommen werden. Gegenwärtig spielen insbesondere die Lesekompetenz und die aktive Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Deutschen, ihre Fremdsprachenkompetenz (Englisch), ihre mathematische Kompetenz, ihre naturwissenschaftliche Kompetenz und bestimmte Aspekte überfachlicher Kompetenzen (Problemlösen, Lernstrategien, Kommunikation und Kooperation) eine wichtige Rolle. Sie sind Gegenstand der Untersuchungen zu Schülerleistungen, von denen unten die Rede ist. Hierbei handelt es sich nicht – wie Kritiker behaupten – um die Abfrage "rasch veraltenden Wissens", sondern um Schlüsselkompetenzen, die für Schulerfolg wie für die Möglichkeit beruflicher Entwicklung und allgemeiner gesellschaftlicher Teilhabe gleichermaßen bedeutsam sind.
- (2) Schülerleistungen sind – wie bereits erwähnt – Resultat eines komplexen Zusammenhanges von Bedingungen. In ihm spielen Schule und Unterricht eine wichtige Rolle. Zu berücksichtigen sind aber auch die individuellen Lernvoraussetzungen und die Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen (ihre Herkunft, Spracherwerbsbiographie, Bildungsnähe des Elternhauses, elterliches Unterstützungsverhalten usw.), wenn die Ursachen für unterschiedliche Leistungen geklärt und Ansatzpunkte für wirksame Strategien der Verbesserung identifiziert werden sollen. Die sozialen Kontexte der individuellen Lernbiographien wie des institutionellen Handelns von Schulen haben noch immer einen hohen Erklärungswert für das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern.
- (3) Handlungsverantwortung im Rahmen des Bildungssystems ist auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Neben dem Wissenschaftssystem (Bildungsforschung, Lehrerbildung, Beteiligung an der Lehrerfortbildung) sind die Ebenen der Bildungsverwaltung und die Ebene der einzelnen Schule von besonderer Bedeutung.
- Die Bildungsverwaltung trägt Verantwortung für die Ergebnisse des Gesamtsystems der Schulen innerhalb ihres regionalen Zuständigkeitsbereichs. Sie hat diese Verantwortung traditionell durch die Bestimmung der Ausstattungsstandards und Organisationsparameter des Schulwesens, durch die Formulierung regulativer Programme (Bildungs- und Lehrpläne, spezielle Förderprogramme etc.) sowie durch punktuelle Kontrolle und Intervention im Rahmen von Schulaufsicht wahrgenommen. Eine systematisch und breit angelegte Feststellung von Ergebnissen (Systemmonitoring) und eine daran anknüpfende Bemühung um die Klärung von Ursachen für unbefriedigende Ergebnisse gehört dagegen nicht zum traditionellen Handlungsrepertoire der Bildungsverwaltung. Insofern berührt der Paradigmenwechsel in der Organisations- und Steuerungsphilosophie des Schulwesens nicht nur die Einzelschule, sondern vor allem und zentral auch das Handeln der Schuladministration. Diese Feststellung besagt zugleich, dass Qualitäts- und Standardsicherung im Schulwesen auch eine staatliche Aufgabe ist, die auch auf zentraler Ebene und mit Hilfe solcher Instrumente wahrzunehmen ist, welche die Ergebnisse des "Gesamtsystems" und nicht nur die der je für sich zu betrachtenden einzelnen Institutionen (Schulen) in den Blick nehmen. Nach der Verfassungslage ist die normative Festlegung von schulisch zu verfolgenden Bildungszielen ebenso Sache des Staates wie die Sorge dafür, dass alle Kinder und Jugendlichen eine optimale Förderung ihrer Bildung unabhängig von den spezifischen Gegebenheiten ihrer Lebenssituation (ethnische Herkunft, soziale Lage der Familie etc.) erfahren. Daraus folgt auch, dass ausschließlich "marktförmig" operierende Strategien einer Qualitäts- und Standardsicherung, die sich darauf beschränken, die Rahmenbedingungen für das Handeln der einzelnen Akteure zu bestimmen und für Wettbewerbsgerechtigkeit und Verbraucherschutz zu

sorgen, im Schulwesen nicht ausreichend wären. "Gute Schulen" durch zusätzliche Finanzausstattungen zu "belohnen" und "schlechte Schulen" durch Reduzierung ihrer Mittel zu "bestrafen" und ggf. ihren "Marktaustritt" in Kauf zu nehmen, wäre deshalb ein ungeeigneter Weg zur Qualifizierung des Schulwesens. Im Spannungsfeld von "equity" und "quality" sind vielmehr beide Zielsetzungen gleichermaßen zu verfolgen. Dies gilt zumal angesichts des Umstandes, dass nach vorliegenden Untersuchungen "Marktmodelle" im Schulwesen möglicherweise nur die Streubreite im Leistungsniveau von Schulen erweitern, nicht aber den Durchschnittswert der Leistungen erhöhen. Offenbar ist die Konkurrenz zwischen Schulen vor allem auch die Konkurrenz um die (bessere oder schlechtere) Schülerschaft.

- Die einzelne Schule trägt Verantwortung für die Ergebnisse des Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler. Dabei gehören "Leistungsbewertungen" seit jeher zum unbestrittenen Auftrag von Schulen und Lehrkräften. Sie beziehen sich jedoch bisher auf die individuelle Leistung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin im Sinne ihrer möglichst gerechten Einordnung im Verhältnis zu den Leistungen anderer, nicht auf die Bewertung des von der Gesamtheit der betroffenen Schülerinnen und Schülern erreichten Leistungsniveaus. Die Zeugnisvergabe ist – ihrem Anspruch nach – an normativ festgelegten, für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen geltenden Maßstäben orientiert. Faktisch ist die Zeugnisvergabe jedoch, darüber gibt es vielfache Forschungsbefunde, an dem Leistungsniveau der jeweiligen Lerngruppe orientiert und in diesem Sinne nicht lerngruppenübergreifend objektiviert. "Gleiche" Leistungen können in unterschiedlichen Lerngruppen (Schulen, Klassen innerhalb derselben Schule) und von unterschiedlichen Lehrkräften unterschiedlich bewertet werden. Zum Teil sind auch – entsprechend den unterschiedlichen Funktionen von Zeugnissen (Rückmeldung über "Lernerfolg" an Schülerinnen und Schüler, Berechtigungen im Hinblick auf weiterführende Bildungsgänge) – die Anknüpfungspunkte für Leistungsbewertungen unterschiedlich (Lernfortschritte innerhalb einer definierten Zeit oder in einem bestimmten Zeitpunkt erreichtes Leistungsniveau). Im Kontext der Diskussion um Standardsicherung im Schulwesen beginnt auch eine erneute Diskussion über Möglichkeiten einer stärkeren Objektivierung individueller Leistungsbewertungen ("Vergleichsarbeiten", Austausch von Prüfern, Prüfungsthemen und Prüfungsbewertungen, Einführung von Elementen zentraler Prüfungen etc.)⁴. Diese Entwicklung ist in der Sache deutlich zu trennen von Schulleistungsuntersuchungen (PISA, LAU etc.), in denen es nicht um die Prüfung und Zertifizierung individueller Leistungen, sondern um die Klärung des Leistungsniveaus von Schülerschaften (Mittelwerte und Streuungen) geht. Bezüglich der letzteren entwickeln sich die möglichen Handlungsformen auch auf der Ebene der einzelnen Schule erst allmählich. Von Bedeutung ist dabei insbesondere, dass die Feststellung der erreichten Ergebnisse nicht auf die Information der einzelnen Lehrkraft im Hinblick auf ihre individuellen Zielsetzungen beschränkt bleibt, sondern dass die Zielsetzungen einer Schule insgesamt (Schulprogramm) Bezugspunkt der einzuleitenden Klärungsprozesse sind, dass die Ergebnisse innerhalb der Schule zwischen allen Beteiligten kommuniziert werden und dass die Ableitung von Schlussfolgerungen für künftiges Handeln gemeinsame Sache ist.

Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schuladministration und Einzelschule in der Klärung von Ergebnissen schulischen Handelns sind aufeinander bezogen. Der in der schulpolitischen Diskussion

⁴ Die Auseinandersetzung mit Problemen der Leistungsbewertung in Schulen ist eine wichtige Folgeaktivität aus den Schulleistungsuntersuchungen (LAU) in Hamburg: Vgl. die Expertisen von Beutel/Lütgert/Tillmann/Vollstädt: Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. BSJB Hamburg, 1999 und Lütgert/Tillmann/Kassing-Koch: Leistungsbewertung in den Fächern Bildende Kunst, Sport, Musik und Darstellendes Spiel. BSJB Hamburg, 2001.

häufig behauptete Widerspruch zwischen "externer" und "interner Evaluation" besteht nicht. "Qualität" entsteht im Handeln der einzelnen Schule. Ihr Bemühen um Klärungen und Verbesserungen ist insoweit unverzichtbarer und praktisch bedeutsamer Teil des Bemühens um Qualitätssicherung. Um die Ergebnisse ihres Handelns bewerten zu können, benötigt die einzelne Schule aber einen Referenzrahmen, den sie nicht aus sich selbst heraus gewinnen kann. Insofern ist sie auf die Orientierung an den Ergebnissen anderer (unter vergleichbaren Bedingungen handelnder) Institutionen ebenso angewiesen, wie sich die Bildungsadministration nicht mit punktuellen Aktivitäten im Sinne herkömmlicher Schulaufsicht begnügen kann. Letztere ist für die Formulierung von Zielen und für die Sicherung der notwendigen Rahmenbedingungen des Handelns der Einzelschule verantwortlich und sie muss aufgrund systematischer Analysen ein Urteil darüber gewinnen, inwieweit für die Gesamtheit der Schulen wie für jede einzelne Schule tatsächlich geschieht, was notwendig und möglich ist.

(4) Entsprechend den unterschiedlichen Verantwortlichkeiten sind auch die Formen des Vorgehens in Sachen Evaluation und Qualitätssicherung für die Bildungsadministration und die Einzelschule unterschiedlich.

- Auf der Ebene der Bildungsadministration haben derzeit breit angelegte Schulleistungsuntersuchungen besondere Bedeutung. Zu nennen sind für die Bundesrepublik insgesamt insbesondere das OECD-Projekt PISA (Program for International Student Assessment), welches in drei "Wellen" mit wechselndem Schwerpunkt die Lesekompetenz, die mathematische Kompetenz und die naturwissenschaftliche Kompetenz 15-jähriger Schülerinnen und Schüler klären soll und dabei auch überfachliche Aspekte (Problemlösekompetenz, Strategien selbstregulierten Lernens, Kommunikation und Kooperation) einbezieht. In der Bundesrepublik wird auf der Basis des für PISA entwickelten Untersuchungsinstrumentariums auch ein Leistungsvergleich zwischen den Schulen der Bundesländer durchgeführt. Die Untersuchung ist im Grundsatz als eine Querschnittsstudie angelegt. In der zweiten Welle von PISA sind in begrenztem Umfang auch Messungen von Lernfortschritten innerhalb eines Jahres sowie eine spezifische Unterrichtsforschung vorgesehen. Das Projekt DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen international), welches von den Ländern der Bundesrepublik im Rahmen der Kultusministerkonferenz gemeinsam organisiert und finanziert wird, soll die aktive Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Deutschen sowie ihre Kompetenz im Englischen untersuchen. Die Untersuchung bezieht sich in einer ersten Stufe auf eine Stichprobe von voraussichtlich 11.000 Schülerinnen und Schülern der gleichen Altersgruppe wie in PISA; ob in einem zweiten Schritt auch hier Ländervergleiche durchgeführt werden sollen, ist noch zu entscheiden. Schließlich ist die Beteiligung der Bundesrepublik an der Grundschulleseuntersuchung der IEA (IGLU) zu nennen. In Deutschland soll die Untersuchung der Lesekompetenz von Grundschulern mit Untersuchungen zu ihrer mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz verbunden und damit der Umstand ausgeglichen werden, dass Deutschland sich an der TIMSS-Grundschuluntersuchung seinerzeit nicht beteiligt hat. Für die Länder seien beispielhaft die Projekte QuaSUM (Qualitätsuntersuchung zum Unterricht in Mathematik) in Brandenburg, Markus (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland – Pfalz: Kompetenzen, Unterricht, Schulkontext) und LAU (Lernausgangslagenuntersuchung) in Hamburg genannt. Die beiden ersteren Projekte konzentrieren sich ebenfalls auf die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. LAU ist breiter angelegt. Die Untersuchung bezieht insbesondere auch die sprachliche Kompetenz (Deutsch und Fremdsprache) ein. Sie ist zudem als Längsschnittuntersuchung konzipiert und untersucht die Leistungsentwicklung von Schülerinnen

und Schülern im Abstand von jeweils zwei Jahren (LAU 5, 7, 9 und – in Planung – 11). QuaSUM ist eine Stichprobenuntersuchung, Markus und LAU sind flächendeckende Untersuchungen, die alle Schulen einbeziehen.

- Auf der Ebene der einzelnen Schulen kommt ein breiteres Repertoire unterschiedlicher Methoden zum Einsatz⁵. Neben der Sammlung und Analyse bereits vorhandener Daten werden Befragungen von Eltern, Schülern und Lehrkräften oder "Abnehmer" (weiterführende Schulen, Firmen) durchgeführt, spezifische Tests, kommunikative und dialogische Rückmeldeverfahren (Prozessanalysen, strukturierte Interviews, moderierte Workshops) sowie Beobachtungen (kollegiale Hospitationen, teilnehmende Beobachtung, Tonband- und Videoaufzeichnungen) eingesetzt oder externe Institute beauftragt (wie dies mit der Beauftragung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung durch hessische Gesamtschulen geschehen ist). In Hamburg zeigen sich erste Ansätze zur Befragung von Absolventen dazu, wie sie "ihre Schule" aus der Rückschau wahrnehmen, was sie als förderliche und weniger förderliche Elemente des Schulangebots im Blick auf die Anforderungen der anschließenden Ausbildungsabschnitte in Erinnerung haben und welche Empfehlungen zur Weiterentwicklung des jeweiligen schulischen Angebots sie daraus ableiten. Insgesamt zielen diese Ansätze auf die Entwicklung einer "Rückmeldungskultur", die die Basis systematisch angelegter Qualifizierungsprozesse für schulisches Handeln werden kann. Eine solche Vorgehensweise bedeutet angesichts der bisher vielfach noch eher individualistischen Orientierung von Lehrkräften in der Gestaltung ihres Arbeitsfeldes eine nachhaltige Veränderung.

3. Welches Wissen wird generiert und wie wird es verwendet?

Entsprechend den genannten Unterscheidungen zielen die genannten Untersuchungen und Maßnahmen, teils auf ein "system monitoring", teils auf konkretes Wissen über einzelne Schulen, teils dienen sie der grundlegenden Klärung von Zusammenhängen, über die man entweder noch nicht ausreichend Bescheid weiß oder bei denen es darum geht, gesichert erscheinende Aussagen erneut zu überprüfen. Je nach Fragestellung und Ergebnis der Untersuchungen werden auch die Folgerungen und die angesprochenen Akteure unterschiedlich sein.

Stichprobenuntersuchungen zielen auf "Systemwissen"; sie dienen nicht der Evaluation einzelner Schulen, auch nicht derjenigen die (zufällig) Teil der Stichprobe geworden sind. Die Informationen dienen der Begründung von Maßnahmen auf der Ebene des Gesamtsystems (Bildungsforschung, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, Formulierung der Rahmenbedingungen für das Handeln von Schulen). Ergebnisse auf dieser Ebene versprechen die größte Tragweite und Nachhaltigkeit. Aber sie fordern auch ihre Zeit. Insofern wäre es unrealistisch und schädlich, falsche Erwartungen über kurzfristig handgreifliche Veränderungen zu wecken. Inwieweit die Untersuchungen unmittelbare Reaktionen auch auf der Ebene der einzelnen Schule auslösen werden, ist eine offene Frage. Dies ist im Einzelfall nicht auszuschließen. Insgesamt aber muss man die Wahrscheinlichkeit, dass eine einzelne Schule aus allgemein angelegten Untersuchungen spezifische Folgerungen für ihr individuelles Handeln ableiten kann und wird, als gering einschätzen. Die Verantwortung für die Verwendung des erlangten Wissens liegt deshalb primär bei der Bildungsadministration. Dabei gilt generell, dass selbst solche Untersuchungen, die einen hohen Aufwand auf die Klärung von Leistungsständen und von Ursachen für Unterschiede in den Leistungsniveaus verschiedener Beteiligter verwenden, in der Regel nicht schon "Rezepte" für die Lösung von Problemen liefern

⁵ Vgl. z. B. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Schulinterne Evaluation. Ein Leitfaden zur Durchführung. Hamburg, 2000.

können. Häufig zeigen die Untersuchungen nur Problemzonen auf, in denen intensivere Ursachenforschung betrieben werden muss. Dabei ist im Rahmen des notwendigen mehrebenenanalytischen Vorgehens jeweils genau zu fragen, welchen spezifischen Erklärungsbeitrag für Unterschiede Faktoren auf den verschiedenen Ebenen liefern. Es geht nicht zuletzt – wie TIMSS gezeigt hat – um komplizierte didaktische Fragen, denen die in der Vergangenheit oft übliche symbolische Reaktion der Politik auf der "input-Ebene" (Vermehrung der Zahl der Stunden, Senkung von Klassenfrequenzen usw.) nicht gerecht wird.

Flächendeckende Evaluationen erbringen neben Steuerungswissen im vorgenannten Sinne auch ein Wissen über einzelne Schulen. Wer hierdurch als Akteur angesprochen wird, hängt von den getroffenen Vereinbarungen über die Ergebnismeldung ab. Betroffen ist in jedem Fall die einzelne Schule, bei klassenbezogenen Meldungen vielleicht auch nur die einzelne Lehrkraft. Ob auch die Schulaufsicht einbezogen sein soll, ist sorgfältig zu prüfen und ggf. rechtzeitig zu verabreden. In der gegenwärtigen Phase des Einübens ungewohnter Arbeitsformen geht es auch darum, das Vertrauen in die faire Verwendung der erlangten Informationen schrittweise aufzubauen. Wie und unter welchen Voraussetzungen die angesprochenen Akteure aufgrund der Ergebnismeldungen agieren werden, ist auch auf dieser Ebene eine noch offene Frage. Im Rahmen der Mathematik-Untersuchung Rheinland-Pfalz (Markus) ist deshalb ein eigenes Forschungsprojekt (WALZER) zur Klärung dieser Zusammenhänge entwickelt worden, welches im Rahmen eines Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wird.

4. Veränderungsbereitschaft mit langem Atem oder Selbsttäuschung durch symbolische Akte?

Die im Zuge der aktuellen Diskussion über Qualitäts- und Standardsicherung im Schulwesen eingeleiteten vielfältigen Maßnahmen sollen mithin zu Aktivitäten an den verschiedensten Stellen führen: zu weiterführenden und ergänzenden Forschungen, zur Entwicklung neuer Unterrichtsmodelle und Lehrpläne, zu einem veränderten Handeln von Schulen und Bildungsverwaltung, zur Qualifizierung der Evaluationsansätze auf den verschiedenen Ebenen, zur Veränderung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften usw. Angesprochen sind damit viele Akteure. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erhalten durch Untersuchungen wichtige Basisdaten für die Bildungsplanung. Aber sie können das Geschehen innerhalb des Klassenzimmers oder auch die Reaktion des Wissenschaftssystems auf Untersuchungsergebnisse kaum unmittelbar beeinflussen. Es geht deshalb auch darum, Rezeption zu fördern und Evolution zu ermöglichen, nicht aber im klassischen Schema bürokratischer Systeme nach dem Muster von Anordnung und Ausführung zu agieren. Werden die Beteiligten die notwendige Beharrlichkeit und den erforderlichen langen Atem aufbringen? Oder werden wir am Ende doch nur das Strohfeuer einer politischen Kampagne erleben, bei der es um symbolische Akte geht? Es wäre nicht das erste Mal.

Max Fuchs

3. Außerschulische Jugendbildung

1. Gesetzlicher Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit

Die wichtigste gesetzliche Grundlage für außerschulische Kinder- und Jugend-(kultur)arbeit ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Die allgemeinste Zielstellung wird in §1 KJHG formuliert:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftlichen Persönlichkeit.“

Als weiteres Bildungs- und Erziehungsfeld neben Schule, Familie und Beruf wird die Jugendarbeit gesehen mit folgenden Schwerpunkten (Auswahl): „Außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung.“ (§10 (2) KJHG).

Prinzipien der Jugendarbeit gemäß KJHG:

- Es gibt freie und öffentliche Träger, zwischen denen
- *partnerschaftliche Zusammenarbeit* vorgeschrieben ist.
- Das Grundprinzip der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen ist das *Prinzip der Freiwilligkeit*.
- Die Autonomie der Träger garantiert eine Pluralität der Wertorientierungen und Weltanschauungen.

Auf dieser Basis gibt es auf kommunaler, Landes- und Bundesebene Haushaltstitel, die sowohl Infrastrukturen der Jugendarbeit als auch innovative Projekte fördern.

Kinder- und Jugend*kulturar*beit findet außerdem in kulturpolitischen Kontexten und Zuständigkeiten statt. In diesem Bereich gibt es nahezu keine gesetzlichen Regelungen und Bestandssicherungen (Ausnahmen: einige Musikschulgesetze auf Landesebene; Weiterbildungsgesetze). In der Praxis finden sich bei kulturpädagogischen Einrichtungen oft Mischformen in der Finanzierung, die alle relevanten Fördermöglichkeiten nutzen (KJHG, AFG, Weiterbildungsgesetze; europäische Fonds; Projekt-Fonds etc.).

Fazit: Aus der Beschreibung dieser Rahmenbedingungen ergibt sich, dass Jugendarbeit (ebenso wie Weiterbildung oder Hochschulen) sehr viel weniger einer staatlichen Steuerung unterliegen als das allgemeinbildende Schulwesen. Zwar gibt es grundsätzlich Möglichkeiten des staatlichen Zugriffs – Steuerung durch finanzielle Anreize, durch Bewilligungsbescheide, gelegentlich durch Rahmengesetzgebung –; diese kann bei freien Trägern jedoch immer nur mittelbar erfolgen. Dies hat auch Auswirkungen im Hinblick auf die Durchsetzbarkeit von Qualitätssicherung- und insbesondere Evaluationsmaßnahmen.

2. Beschreibung des Arbeitsfeldes

Neben traditionsreichen und finanziell eher abgesicherten Einrichtungen der Jugend(kultur)arbeit (z. B. Jugendzentren: „Häusern der offenen Tür“, Musikschulen) gibt es eine Vielzahl von Einrichtungen und Initiativen, die in Größe, Angebotsstruktur, Finanzierung, Konzeption etc. ausgesprochen *heterogen* ist.

Als zentraler Begriff für die Aktivitäten in der Kinder- und Jugendkulturarbeit innerhalb und außerhalb der Schule hat sich in den letzten Jahren der Begriff der „kulturellen Bildung“ etabliert (vgl. etwa das neue BLK-Förderprogramm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“). Klammert man die künstlerischen Fächer in der allgemeinbildenden Schule und die Angebote der Volkshochschule aus, die in anderen Abschnitten dieses Textes mit erfasst werden, so bleibt immer noch eine sehr uneinheitliche *Vielfalt an Bildungs- und Lernorten*: Musik- und Jugendkunstschohlen, Kunst- und Medienwerkstätten; kulturpädagogische Initiativen mit offenen Angeboten (z. B. „Pädagogische Aktion“ in München); soziokulturelle Zentren; kulturpädagogische Abteilungen in Museen bzw. Theatern; Angebote in Organisationen und Einrichtungen der traditionellen Jugendarbeit („offene Türen“, Jugendverbände); kulturpädagogische Initiativen in Stadtteilen; kulturpädagogische Angebote in sozialpädagogischen

Einrichtungen (Kindergärten, Horte, Heime); Angebote in therapeutischen Einrichtungen, in Haftanstalten oder in Betrieben).

Heterogen ist die *Mitarbeiterstruktur* gleich in mehrfacher Hinsicht; z. B. im Hinblick auf den beruflichen Hintergrund (pädagogische oder andere human- oder sozialwissenschaftliche Berufe, Künstler/innen etc.) oder im Hinblick auf ihre – oft prekären – Anstellungsverhältnisse.

Fazit: Anders als in Schulen, Hochschulen oder auch Weiterbildungseinrichtungen kann in der Jugend(kultur)arbeit nicht von einer festen vorhandenen Personalstruktur ausgegangen werden, die für Qualitätssicherungsmaßnahmen in Anspruch genommen werden kann. Die verbreitete Projektförderung (und damit die zeitliche Befristung der Anstellungsverhältnisse) steht zudem einer auf Kontinuität angelegten Qualitätssicherung entgegen. Dies schließt natürlich nicht grundsätzlich Qualitätssicherungs-Maßnahmen aus. Doch wird man sorgfältig die Frage der Anwendbarkeit und Durchsetzbarkeit mit berücksichtigen müssen.

3. Qualitätssicherung

Zur Beurteilung der Möglichkeiten zur Qualitätssicherung, ihrer Verbesserung und der Durchsetzbarkeit entsprechender Maßnahmen bilden die in den beiden vorstehenden Abschnitten skizzierten „Systembedingungen“ und Erscheinungsformen eine entscheidende Rahmenbedingung.

Die Möglichkeit, Qualitätssicherungs-Maßnahmen – und vor allem: in welchem Ausmaß – durchzuführen, hängt davon ab:

- ob eine Maßnahme, ein Projekt oder eine Einrichtung im Kontext der Jugend- oder der Kulturpolitik gefördert wird;
- in welchem Umfang die öffentliche Hand Einfluss nehmen kann, was wiederum von der Trägerschaft (öffentlich oder frei) und dem Ausmaß der finanziellen Förderung abhängt;
- von der Art und dem Grad der Professionalität der Beteiligten;
- von den zur Verfügung stehenden Mitteln.

Fazit: QS-Maßnahmen sind in jedem der genannten Bereiche möglich und wünschenswert (und werden zu einem erheblichen Teil bereits realisiert). Aber: Die zur Anwendung kommenden QS-Verfahren müssen die Heterogenität der Arbeitsfelder respektieren. Ein hoher Grad an Standardisierung wird kaum zu erreichen sein.

Jugendpolitischer Kontext

Gerade im jugendpolitischen Kontext gibt es die gut eingeführte Tradition einer fachlichen Qualitätssicherung etwa durch Supervision. Diese spezielle personenbezogene Form einer methodischen Reflexionshilfe der Arbeitsansätze und ihrer Wirkung hat sogar – im Vergleich zu anderen Bildungsfeldern – die längste Tradition im gesamten pädagogischen Bereich. Im Geiste der oben genannten Prinzipien (v.a. Trägerautonomie, Freiwilligkeit) sind in Deutschland *dialogische Modelle* der Wirksamkeitsuntersuchung und der Evaluation entwickelt worden (neben Formen der Fremdevaluation), die die gewünschte Qualitätsverbesserung herbeiführen können, die zu der „Rationalitätsform“ in diesem spezifischen Arbeitsfeld passen und die die begrenzten Möglichkeiten staatlicher Steuerung in diesem Feld respektieren. Zu erinnern ist etwa an die *Bundesinitiative Qualitätssicherung* des BMFSFJ oder an den *Wirksamkeitsdialog* des Jugendministeriums NRW. Teil der Vergaberichtlinien von Fördermitteln auf allen Ebenen ist zunehmend

- die *präzise Beschreibung von Zielen*,
- die Vorgabe eines *Rasters für die Auswertung* der Aktivitäten.

In einigen Teilbereichen dieses Arbeitsfeldes gibt es zudem von Trägern *selbst entwickelte Kataloge von Qualitätsstandards* (etwa bei der Ausbildung von Supervisoren oder bei der Beschreibung der Kriterien der bundeszentralen Fortbildung in der Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit).

Kulturpolitischer Kontext

Für außerschulische kulturpädagogische Projekte und Einrichtungen, die im Rahmen der kulturpolitischen Zuständigkeit von Bund, Ländern und Gemeinden gefördert werden, stellt sich die Situation wie folgt dar:

- Die Umsetzung der "Neuen Steuerungsmodelle" in der öffentlichen Verwaltung haben zu einer Sensibilisierung für die Formulierung und Präzisierung der Ziele und der Wirkungen geführt.
- Aufgrund der – gegenüber dem jugendpolitischen Bereich – anderen Tradition gibt es jedoch häufig nicht einen entsprechenden kontinuierlichen fachlichen Dialog zwischen Förderinstanz und Träger. Zudem hat das "dialogische Prinzip" hier nicht die Bedeutung wie in der Jugendpolitik.
- Auch auf der Ebene des fachlichen Diskurses über Verfahren der Qualitätssicherung ist die jugendpolitisch lokalisierte Förderung kulturpädagogischer Angebote erheblich weiter entwickelt als im kulturpolitischen Kontext (man denke nur an die große Zahl von Fachzeitschriften und Publikationen im jugendpolitischen Feld, die sich mit QS befassen).

4. Folgerungen

1. Bei Qualitätssicherungs- (einschließlich von Evaluations-)maßnahmen muss sichergestellt werden, dass die *Violdimensionalität des Qualitätsbegriffs* in der Kinder- und Jugendkulturarbeit (etwa die künstlerisch-ästhetische Qualität des Produktes oder Prozesses, die Qualität der Planung und Ausführung, der pädagogischen Intervention und Anleitung, der Partizipation, der Rahmenbedingungen und Organisationsabläufe, der wirtschaftlichen Effizienz, der sozialen und politischen Wirksamkeit; vgl. BKJ 1997) nicht einer eindimensionalen ökonomischen Rationalität geopfert wird.
2. Qualitätssicherungsprojekte müssen die (jugendpolitische) Tradition der Partizipation, Trägerautonomie und Selbststeuerung respektieren. Staatliche Zwangsmaßnahmen sind in diesem Feld, in dem „Freiwilligkeit“ zentrales Arbeitsprinzip ist, ohne empfindliche Störung der Abläufe kaum durchzusetzen. Das hat zur Folge, dass *dialogische Verfahren* zwischen Zuwendungsgeber und Träger – so wie etwa bei den genannten Beispielen auf Bundes- und Landesebene – forciert werden müssen. Außerdem sollten Träger-Initiativen unterstützt werden, die die Entwicklung und *Verbesserung eigener Standards und Qualitätskriterien* zum Ziel haben.
3. Es fehlen über weite Strecken sorgfältig durchgeführte *Begleit- und Wirkungsuntersuchungen* über die individuellen Folgen einer kulturellen Praxis im Rahmen der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Diese müssten finanziell unterstützt werden.
4. Es gibt hierbei insbesondere ein Methodendefizit, da es in diesen Bildungsprozessen weniger um abfragbares, objektivierbares Wissen, sondern um psycho-soziale Dispositionen der Kinder und Jugendlichen geht. Insbesondere ist – neben quantitativ erfassten Merkmalen – der qualitative Ansatz hervorzuheben. Erste Ansätze, hierbei praktikable Formen zu finden, existieren bereits.

5. Qualitätssicherungs-Maßnahmen kosten Zeit und Geld. Man nennt in der Jugendarbeit eine Zahl von 10% des Zeitbudgets, die für eine Evaluation zu veranschlagen wären. Finanziell wäre ein ebensolcher Betrag anzusetzen. Nach dem Modell der „Bundesinitiative Qualitätssicherung in der Jugendhilfe“ müssten finanzielle und ggf. methodische Hilfen sowie ein Diskurs-Rahmen bereitgestellt werden.

Edgar Sauter

4. Qualitätssicherung im dualen System der Berufsausbildung⁶

1. Qualitätskonzept der Berufsausbildung: Kriteriengeleitet und inputorientiert

Kern der Qualitätssicherung und -steuerung im dualen System sind Ordnungsvorgaben, die für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung im Wesentlichen im Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. in der Handwerksordnung (HwO) sowie in den Ausbildungsordnungen verankert sind. Bei diesen Ordnungsvorgaben, die sich vor allem auf das Curriculum, die Lernorte, das Personal, die Ausbildungsstätte und die Prüfung beziehen, handelt es sich um Qualitätsstandards im Sinne von Mindestvorgaben, die für die durchführenden Betriebe praktisch unbegrenzte Gestaltungsspielräume enthalten. Im Übrigen kommt es bei der Qualität der Berufsausbildung bisher vor allem auf deren betrieblichen Teil an, nicht nur weil der zeitlich überwiegende Teil im Betrieb stattfindet, sondern auch rechtlich, denn die Mindestvorgaben sind Bestandteile des Ausbildungsvertrages zwischen Betrieb und Auszubildendem und damit rechtlich einklagbare Elemente.

Das kriteriengeleitete und inputorientierte Qualitätskonzept der Berufsausbildung hat historische Wurzeln. 1969 legte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ihre Empfehlungen "Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung" vor und setzte damit eine Qualitätsdiskussion in Gang. Grundlage für die Beurteilung der Lehrlingsausbildung war seinerzeit ein Katalog von Qualitätskriterien, der Folgendes umfasste:

- Vollständigkeit der Ausbildung
- Planmäßigkeit der Ausbildung
- Theoretische Fundierung der Ausbildung
- Einsicht in die sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe
- Individuelle Förderungsmöglichkeiten
- Relation "Lehrlinge – Ausbilder"
- Fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder
- Einrichtung und Arbeitsprogramm des Ausbildungsbetriebes.

Mit Hilfe dieses kriteriengeleiteten Qualitätsbegriffs gelang es, die Bewertung und die Diskussion um die Qualität der Berufsausbildung zu versachlichen. Einen Schritt weiter ging 1974 die Edding-Kommission im Wege ihrer Untersuchungen zu Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung, indem sie Modelle für die Erfassung von Input- bzw. für die Outputqualität von Bildungsmaßnahmen entwickelte. Da es der Kommission darauf ankam, die Ausbildungsleistungen der Betriebe zu bewerten und zu verbessern, war für sie die Endqualifikation der Auszubildenden (d.h. die Prüfungsnoten) kein ausreichend zuverlässiger Maßstab; denn diese hängt ganz wesentlich von den Eingangsqualifikationen der Auszubildenden ab. Die Kommission bevorzugte – aus "methodischen und praktischen" Gründen – die Inputqualität, weil sie darauf setzte, über die Analyse und Verbesserung der Inputfaktoren die Ausbildungsleistungen der Betriebe und damit die Endqualifikation der Auszubildenden positiv zu beeinflussen. Diese Inputqualität der Berufsausbildung wurde durch folgende Qualitätsfaktoren beschrieben:

⁶ Die Aussagen dieses Abschnitts beschränken sich weitgehend auf den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung. Für den schulischen Teil, der innerhalb der Expertengruppe nicht kompetent vertreten war, wird die Einholung einer zusätzlichen Expertise empfohlen.

- Organisation (z.B. Systematik und Koordination von Ausbildungsmaßnahmen)
- Technik (z.B. Zustand der Ausstattung und Ausbildungsmittel)
- Intensität (z.B. Anteil der organisierten Lernprozesse)
- Personal (z.B. fachlich und pädagogische Qualifikation der Ausbilder)
- Methode (z.B. Art der eingesetzten Methoden).

Vom Zusammenwirken dieser Faktoren wurde erwartet, dass sie – je nach Art und Ausprägung – die angestrebten Qualifikationen fördern bzw. mindern.

2. Instrumente der Qualitätssteuerung und -sicherung

Aufbauend auf diesen konzeptionellen Grundlagen und verankert im BBiG und/oder im Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) wurden in den letzten 30 Jahren eine Reihe von Instrumenten der Qualitätssicherung und -kontrolle entwickelt, die bis heute auf unterschiedlichen Ebenen angewendet werden.

Die Instrumente beziehen sich im Wesentlichen auf die vier Faktoren

- Curriculum
- Lernorte/Ausbildungsstätte
- Personal und
- Evaluation.

Curriculum

Grundlage für die Curricula des dualen Ausbildungssystems ist die Ausbildungsordnung. Nach § 25 BBiG werden durch sie nicht nur die Bezeichnung und die Ausbildungsdauer festgelegt, sondern auch das **Berufsbild** (d.h. die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse), der **Ausbildungsrahmenplan** (d.h. die sachliche und zeitliche Gliederung der zu vermittelnden Kompetenzen) und die **Prüfungsanforderungen**. Die Ausbildungsrahmenpläne für den betrieblichen Teil der Ausbildung werden mit den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen abgestimmt.

Bei den Vorgaben der Ausbildungsordnung handelt es sich um verbindliche Mindeststandards, die von allen Ausbildungsbetrieben einzuhalten sind; von daher sind sie Grundlage für betriebspezifische Ausbildungspläne, die den unterschiedlichen betrieblichen Erfordernissen Rechnung tragen. Wichtige Instrumente für die Implementation der Ausbildungsordnung bzw. der Ausbildungsrahmenpläne sind sogenannte "Erläuterungen", bzw. "Umsetzungshilfen", die zum einen die erklärungsbedürftigen Punkte neuer Ausbildungsordnungen behandeln und zum anderen anhand von Beispielen Anregungen für die betriebspezifische Gestaltung der Ausbildung geben. An diesen Prozess der Entwicklung und Umsetzung von Curricula sind neben staatlichen Stellen Sachverständige aus Betrieben, Verbänden, Gewerkschaften und Kammern vertreten. Die Erläuterungen bzw. Umsetzungshilfen werden in der Regel in der Kooperation von Fachverbänden und dem BIBB entwickelt.

Lernort/Ausbildungsstätte

Wichtige Instrumente der Qualitätssteuerung und -kontrolle sind die gesetzlichen Vorgaben für die Eignung der Ausbildungsstätte (§ 22 BBiG). Für ihre Umsetzung und Handhabung hat der Bundesausschuss für Berufsbildung (Vorläufer des Hauptausschusses des BIBB) bereits 1972 eine "Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätte" gegeben, in der der Inputfaktor operationalisiert wird. Zu den Anforderungen gehört z.B., dass die Ausbildung systematisch durchgeführt und dafür ein betrieblicher Ausbildungsplan vorhanden sein muss. Neben einer Grundausstattung für die Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten wird dabei für die Vermittlung der Grundbildung auch Wert darauf gelegt, dass die Jugendlichen unabhängig von den normalen Arbeits- und Produktionsbedingungen (z.B. in Ausbildungswerkstätten oder -laboren) ausgebildet werden können. Für die berufliche Fachbildung muss die geeignete Ausstattung an Maschinen und Materialien vorhanden sein.

Personal

Auch die Anforderungen an die persönliche und fachliche Eignung der Ausbilder beruht auf gesetzlichen Grundlagen (§ 20 BBiG). Zu den qualitätsrelevanten Anforderungen gehört dabei nicht nur die fachliche Eignung im engeren Sinne (z.B. formale fachliche Qualifikationen im Ausbildungsberuf, Alter, Berufserfahrung), sondern auch eine fachliche Eignung im weiteren Sinne, die sich auf berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse erstreckt. Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder ist in einem eigenen rechtlichen Instrument – der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) – formalisiert worden. Ziel der AEVO ist der Aufbau einer professionellen Ausbilderrolle, die durch berufliche Handlungskompetenz und differenzierte Methodenkenntnis und -anwendung gekennzeichnet ist. Die AEVO-Prüfungen werden nach Absolvierung eines entsprechenden Lehrgangs von den zuständigen Stellen abgenommen.

Evaluation

Für die Evaluierung der Ausbildung gibt es – je nach Zielsetzung und -ebene – unterschiedliche Instrumente. Auf der Ebene der **Individuen** ist die bundeseinheitliche Abschlussprüfung (Facharbeiter/Fachangestellter/Geselle) nach wie vor der wichtigste Qualitätsausweis. Bei den öffentlich-rechtlichen Prüfungen der zuständigen Stellen handelt es sich um Berufsbefähigungsnachweise. Angesichts des Trends zu prozessorientierten Qualifikationen werden dabei die traditionellen, auf abfragbare Kenntnisse und Fertigkeiten abgestellten Prüfungsverfahren zunehmend zum Problem, da sie nur eingeschränkte Aussagen über die erworbene Kompetenz der Fachkräfte liefern. Praxisnahe Prüfungen werden zunehmend auf die Dokumentation betrieblicher Aufträge, das Fachgespräch sowie die Analyse fachlicher Probleme ausgerichtet, deren Ergebnisse einen adäquaten Einblick in die berufliche Handlungskompetenz, das Ziel der Ausbildung, versprechen.

Nach § 45 BBiG sind die zuständigen Stellen für die Kontrolle und Beratung **in den Betrieben** zuständig. Diese Aufgaben werden durch die sogenannten "Ausbildungsberater" wahrgenommen, für deren Tätigkeiten der Bundesausschuss bereits 1976 "Grundsätze über Methoden und Mittel der Überwachung der Berufsbildung" entwickelte. Das Tätigkeitsspektrum der Ausbildungsberater ist vielfältig; es umfasst neben der Erteilung von Ausbildungsberechtigungen, das Einwerben von Ausbildungsstellen, die Mitwirkung an Ausbilderlehrgängen sowie die Beratung und Aufklärung von Betrieben und Auszubildenden über ihre Rechte und Pflichten. Hinsichtlich ihrer Kontrolltätigkeit werden die Ausbildungsberater in der Regel nur anlassbezogen aktiv, d.h. nur wenn konkrete Beschwerden über den Ausbildungsbetrieb oder wiederholt schlechte Ergebnisse bei Abschlussprüfung und Zwischenprüfung vorliegen. Die Wirksamkeit der Ausbildungsberater wird ambivalent eingeschätzt: Während ihr anlassbezogenes Reagieren auf Mängel kritisiert wird, ist ihre beratende Werbung für Lehrstellen in Zeiten von Ausbildungsplatzmangel von Vorteil.

Die anerkannten Ausbildungsberufe, der Kern des dualen Systems, bedürfen angesichts der Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft der regelmäßigen Überprüfung und Aktualisierung. Seit 1996 sind insgesamt 142 Ausbildungsberufe – davon 37 neue Ausbildungsberufe – entwickelt worden. Die Evaluation auf der **Ebene der Berufe** ist von daher inzwischen zu einem integralen Bestandteil der Modernisierungs- bzw. Neuordnungsverfahren geworden, die vorwiegend durch das BIBB durchgeführt wird. Die Berufe werden unter den Aspekten ihrer Zielsetzungen evaluiert, es geht dabei z.B. um ihre betriebliche Akzeptanz und Passgenauigkeit, um qualitative und quantitative Bedarfsentwicklung, die Abgrenzung gegenüber anderen Berufen, die Einlösung des Ausbildungsanspruchs durch die Prüfung (Beispiel: Neue IT-Berufe).

Instrumentelle Grundlagen einer Evaluation der anerkannten Ausbildungsberufe auf der **Systemebene** stellen die Kriterien dar, durch die das im Gesetz verankerte Berufskonzept operationalisiert wird. Bei diesen "Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen", die der Bundesausschuss für Berufsbildung bereits 1974 verabschiedet hat, handelt es sich um Kriterien der Beruflichkeit (z.B. Bedarf an zeitlich unbegrenzter und einzelbetriebsunabhängiger Qualifikation, Ausbildung für eigenverantwortliche Tätigkeit auf möglichst breitem Gebiet), die den Stellenwert von allgemein akzeptierten Qualitätsstandards für die Ausbildung haben. Sie basieren auf sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Mobilität, zur Flexibilität und zum Qualifikationserwerb. Eine gewisse Fortschreibung und Weiterentwicklung dieser Kriterien ist kürzlich (Oktober 1999) durch den Beschluss zur "Strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung" im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit erfolgt. Eine regelmäßige, kurzfristige Evaluation des Berufsbildungssystems erfolgt darüber hinaus durch die jährlichen Berufsbildungsberichte (seit 1977). Der mit Hilfe des BIBB erstellte Bericht gibt über alle quantitativen und qualitativen Aspekte der Berufsbildungspolitik Auskunft; dabei steht in den letzten Jahren die quantitative Versorgung mit Ausbildungsplätzen im Vordergrund.

3. Folgerungen und Perspektiven

Die skizzierten Faktoren und Instrumente der Qualitätsentwicklung zeigen ein facettenreiches, vorwiegend inputorientiertes Verständnis von Ausbildungsqualität, ihrer Steuerung und Sicherung. Dabei bleibt die Frage weitgehend offen, inwieweit das vorliegende Qualitätssicherungskonzept seine Ziele erreichen konnte und welchen empirisch nachweisbaren Beitrag die einzelnen Faktoren zur Ausbildungsqualität leisten.

Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Gestaltungsqualität der betrieblichen Ausbildung (z.B. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung 1974; BIBB 1988) zeigen (gemessen an den wichtigsten Aspekten der Inputqualität) z.B. erhebliche Qualitätsunterschiede zwischen den Ausbildungsberufen; Bankkaufmann und Versicherungskaufmann nehmen danach Spitzenpositionen in der Durchschnittsqualität ein, während z.B. Bäcker und Maurer am unteren Ende zu finden sind. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die professionalisierte Ausbildung in Großbetrieben aufgrund ihrer Inflexibilität (z.B. beim Eingehen auf das individuelle Lerntempo) nicht in jedem Fall der kleinbetrieblichen Qualifizierung überlegen ist (vgl. Grünwald 1989).

Die **individuellen** Abschlussprüfungen sind ein betriebsexternes, systematisches und relativ objektives Evaluationsinstrument, dessen Ergebnisse als Qualitätsausweise von der (Ausbildungs-) Praxis weitgehend akzeptiert werden. Zwischen den Berufen bestehen zwar erhebliche Differenzen im Prüfungserfolg, doch mit 94 % ist die Erfolgsquote (1997) durchschnittlich deutlich höher als in den anderen Teilen des Bildungssystems. Die **individuellen** Leistungen in der Prüfung sind jedoch kein eindeutiger Maßstab für die **betrieblichen** Ausbildungsleistungen.

Auf der Grundlage des skizzierten Standes der Qualitätsentwicklung ergeben sich folgende Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität:

- **Qualitätsentwicklung für die gesamte berufliche Bildung**

Ansichts des ausgebauten Inputsystems liegen die Chancen für die Verbesserung der Ausbildungsqualität auf der Systemebene weniger in der Vorgabe weiterer bzw. weitergehender Qualitätsstandards; ein wesentlich effizienterer Ansatz wird dagegen in der Weiterentwicklung der Verfahren und Instrumente gesehen, die Ordnungsarbeiten konsequent und laufend an der Qualifikationsentwicklung auszurichten und damit die Verwertbarkeit der beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen zu gewährleisten. An die Stelle der derzeit zeitlich punktuell arbeitenden Sachverständigen sollten permanent arbeitende Expertenteams, d.h. Berufsfachgruppen, alle sich aus der Qualifikationsentwicklung ergebenden Ordnungsarbeiten, wie z.B. Entwicklung und Modernisierung von Berufen, Ergänzung oder Aufhebung von Aus- und Fortbildungsordnungen sowie die Evaluation neuer Berufe übernehmen. Diese auch vom Bündnis für Arbeit vorgeschlagenen Berufsfachgruppen sind ein innovativer Beitrag, die Ausbildungsqualität nicht nur zu sichern, sondern über den traditionellen Rahmen des dualen Systems hinaus **zu entwickeln**. Mit einem eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystem, das Ausbildung, Weiterbildung und die Hochschule umfasst, zeichnet sich auch ein neuer institutioneller Rahmen für die Qualitätsentwicklung ab.

- **Qualitätsmanagement im Betrieb**

Der immer noch bestehende Nachfrageüberhang nach Ausbildungsplätzen und die Qualitätsdifferenzen zwischen Betrieben machen darauf aufmerksam, dass die Ansätze für eine Verbesserung der Ausbildungsqualität in den Betrieben von Fragen einer quantitativen Versorgung mit Lehrstellen überlagert werden. Ein wichtiger Schritt, die Verantwortung der Betriebe für die Ausbildungsqualität zu stärken, besteht deshalb in der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bzw. die Einbeziehung der Qualifizierung in prozessbezogene Ansätze der betrieblichen Qualitätssicherung. Dabei könnten die Erfahrungen, die in der Weiterbildung mit Qualitätsmanagementsystemen (z.B. mit ISO 9000 ff., TQM) gemacht wurden, auch für die Erstausbildung genutzt werden. Die prozessbezogenen Ansätze erfordern von allen Beteiligten im Betrieb ein Umdenken: Es geht nicht mehr um eine im Nachhinein vorgenommene Qualitätskontrolle, sondern um eine Vermeidung von Qualitätsmängeln durch Verankerung der Qualitätssicherung im gesamten Leistungserstellungsprozess, zu dem auch die Qualifizierung gehört. Das angestrebte veränderte Qualitätsbewusstsein aller Mitarbeiter im Betrieb ist dabei an den Qualitätsanforderungen der Kunden – internen wie externen – orientiert. Für die Ausbildungspraxis in den Betrieben würde dies in der Regel bedeuten, dass sie ihre Gestaltungsspielräume, die ihnen durch die vorgegebenen Mindeststandards gegeben werden, erheblich besser ausnutzen könnten als bisher.

- **Stärkung der Nachfragerorientierung**

Der Einfluss der Nutzer und Nachfrager auf Inhalte und Gestaltung der Ausbildung ist unterentwickelt. Dies gilt sowohl für die Jugendlichen als auch ihre Vertretungen in den Betrieben. Letzteren stehen zwar gesetzlich verbriefte Einflussrechte auf die Durchführung der Ausbildung zu, doch in der Mehrzahl der deutschen Ausbildungsbetriebe bestehen keine Betriebsräte; und selbst dort, wo solche Einrichtungen vorhanden sind, schätzen die Betriebsräte ihren Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildungsqualität in den kleinen und mittleren Unternehmen relativ gering ein. Die Stärkung der Nachfrager sollte deshalb vor allem bei erweiterten Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen ansetzen: Durch Wahlpflichtbausteine und Zusatzqualifikationen können sowohl die Verwertungsmöglichkeiten von Qualifikationen im Anschluss an die Ausbildung als auch die Entwicklungsperspektiven für Aufstieg und Fachkarrieren verbessert werden. Voraussetzung einer Nachfragestärkung ist jedoch nicht nur ein auswahlfähiges Angebot, sondern auch Informationen über deren verwertbare Qualifikationen bzw. betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Literatur:

Degen, U./Walden, G.: Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen als Qualitätssicherungsansatz. In: Beicht, U. u.a. (Hrsg.): Berufsperspektiven mit Lehre. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 211. Berlin 1997

Grünewald, U.: Zur Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung. 51. Erg.-Lfg., Okt. 1989. 3500, S. 1-7

Kosten und Finanzierung der außerschulischen Bildung. Abschlußbericht der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Bundestagsdrucksache 7/1811 vom 14.03.74

Münch, J.: Qualität und Qualitätssicherung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität-Kosten-Evaluierung-Finanzierung. Berlin 1996, S. 30-51

Sauter, E.: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: LIMPACT Leitprojekte-Informationen Compact 2/2000, S. 17-19

Streeck, W. u.a.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Roller der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1987

Strukturelle Weiterbildung der dualen Berufsausbildung. In: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe "Aus- und Weiterbildung. Berlin 1999, S. 47-54

5. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich

Qualität und Qualitätssicherung im Hochschulbereich

Die Aktivitäten und die Diskussionen im Bereich der „Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität“ im Hochschulbereich sind gekennzeichnet durch eine unpräzise Verwendung der mit Qualitätssicherung in Verbindung stehenden Begriffe und dementsprechend durch eine Vielfalt unterschiedlicher Ansätze, die zum Teil – insbesondere für den Aufgabenbereich der Lehre – in den letzten zehn Jahren neu entstanden sind. Zu einem Teil entstammen diese Ansätze der historisch gewachsenen Organisation der Wissenschaften, insbesondere im Aufgabenbereich der Forschung und Nachwuchsförderung bzw. Personalauswahl.

Hochschulrektorenkonferenz⁷ und Wissenschaftsrat⁸ haben Verfahren und Dimensionen für die Standards in der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Studienprogrammen empfohlen, nach denen drei Hochschulverbünde (Verbund Norddeutscher Universitäten seit 1994, Halle-Jena-Leipzig und Darmstadt-Kaiserslautern-Karlsruhe seit 1999) und drei von Ländern getragene Agenturen (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Niedersachsens seit 1995, Geschäftsstellen für die Evaluation in Universitäten bzw. in Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen seit 1997 und die Evaluationsagentur Baden-Württembergs ab 2001) arbeiten. Daneben haben sich eine ganze Reihe von Ansätzen zur Lehrveranstaltungsevaluation entwickelt, die zum Teil auf Hochschulebene, zum Teil auf Fachbereichsebene organisiert werden. Darüber hinaus bietet die Europäische Rektorenkonferenz (jetzt: European Universities Association) Evaluationen der Organisation von Hochschulen als Ganzes und einzelner Arbeitsfelder, z.B. Internationalisierung an. Ebenfalls der Strukturevaluation zuzurechnen ist der Benchmarking-Club der Technischen Universitäten und die von kommerziellen Unternehmen zu einzelnen Segmenten der Organisation durchgeführten Beratungen. Ein umfassendes Qualitätssicherungsprojekt zur „Optimierung von Universitätsprozessen“ wurde zwischen 1990 und 1996 von einer Arbeitsgruppe bayrischer Universitäten gemeinsam mit dem Bayerischen Wissenschaftsministerium initiiert und durchgeführt.

Bis heute fehlt aber dennoch ein Konsens über Gegenstände und Verfahren der Qualitätssicherung. Wenn Maßnahmen im Hochschulbereich flächen deckend realisiert werden sollen, bedarf es mittelfristig einer konsensualen Festlegung der Begriffsinhalte.

Dem jeweils in Rede stehenden Gegenstand der Qualitätssicherung wird stets dann **Qualität** zuzumessen sein, wenn dieser Gegenstand über die zu seiner Zweckerfüllung bzw. Zielerreichung unabdingbar erforderlichen Merkmale verfügt (fitness for purpose). Qualität umfasst die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen (ISO 8402). Nach ISO 9000 gibt es drei Qualitätsziele, die eine Organisation verwirklichen sollte und die auch für Hochschulen anzuwenden sind: „Die Organisation sollte eine solche Qualität des erzeugten Produkts oder der erbrachten Dienstleistung erreichen und aufrechterhalten, dass die festgelegten oder vorausgesetzten Erfordernisse des Auftraggebers stets erfüllt werden. – Die Organisation sollte gegenüber der eigenen Leitung für Vertrauen sorgen, dass die beabsichtigte Qualität erreicht und aufrechterhalten wird. – Die Organisation sollte gegenüber dem Auftraggeber für Vertrauen sorgen, dass die beabsichtigte Qualität beim zu liefernden Produkt oder der zu

⁷ **Hochschulrektorenkonferenz:** Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Entschließung des 176. HRK-Plenums vom 03.07.1995, Bonn 1995

Hochschulrektorenkonferenz: Evaluation der Lehre - Sachstandsbericht mit Handreichungen. Vom 190. Plenum am 21./22. Februar 2000 zur Kenntnis genommen.

⁸ **Wissenschaftsrat:** Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Weinheim 1996

erbringenden Dienstleistung erreicht ist oder erreicht werden kann. Wenn vertraglich verlangt, kann die Schaffung von Vertrauen die vereinbarten Forderungen zur Darlegung von Qualität umfassen.“

Dies bedeutet im Kontext der Hochschule, dass **zu klären** ist

- **in Lehre, Studium, Weiterbildung**, ob die Zielsetzung eines Lehrprogramms rational begründet ist, ob das Lehrprogramm aus Komponenten zusammengesetzt ist, die die Zielverwirklichung gewährleisten, ob die einzelnen Komponenten so beschaffen sind, dass sie einen Beitrag zum Gesamtziel leisten,
- **in Forschung und Wissenstransfer**, ob die einzelnen Aktivitätsbestandteile geeignet sind, einen Beitrag zur Wissensmehrung zu leisten und ob sie geeignet sind, heute bereits bekannte Probleme lösen zu helfen bzw. den Fundus für die künftige Lösung heute noch unbekannter Probleme zu erweitern,
- **in der Abfolge von Entscheidungsprozessen**, ob ihre Komponenten so gestaltet sind, dass sie zur Zielverwirklichung der Aktivitäten in Lehre, Forschung usw. optimal beitragen.

Objekte des Qualitätsmanagements innerhalb des Hochschulbereichs sind alle Komponenten der Ressourcenbereitstellung sowie der Aufbauorganisation und der Ablauforganisation. **In Prozessen des Qualitätsmanagements** sollten keine einzelnen Elemente isoliert für sich allein geprüft werden, sondern vorrangig **Strukturen und Programme** im Zusammenhang der jeweiligen Zielsetzung, d.h. **auf das angestrebte Ergebnis hin überprüft** werden. Die für die Aufrechterhaltung von Qualität notwendigen Maßnahmen sind für jedes Objekt spezifisch zu verwirklichen.

Mit dem Gebot der Qualitätssicherung sollen die generell konfliktären Teilziele Reduzierung von Kosten bzw. Einhaltung des vorgegebenen Kostenrahmens, Optimierung von Durchführungszeiten bzw. Einhaltung geplanter Durchführungszeiten sowie die Verbesserung der Qualität der Ergebnisse erreicht werden.

Im Rahmen der **Strukturüberprüfung** lautet die Frage, ob die einzelnen Elemente der Organisation als solche sachgerecht sowie funktionsgerecht einander zugeordnet sind und ob die Elemente und die Organisation insgesamt ihren Zweck erfüllen. Qualitätsmanagement findet insoweit gegenwärtig im Hochschulbereich nahezu nicht statt. Seine Ursache hat dies in den Organisationsvorgaben des Hochschulrahmengesetzes und der Landeshochschulgesetze. Die deutschen Hochschulgesetze regeln vor allem die Aufbauorganisation der Hochschulen, ohne dabei den Vorgang und den Ablauf der konkreten Aufgabenerfüllung in den Blick zu nehmen. Unter der grundsätzlich zutreffenden Annahme, dass einzelne Organisationselemente der Hochschulen immer wieder gleichbleibende Funktionen erfüllen, werden diese Elemente in ein bestimmtes invariables Verhältnis zu anderen Elementen gestellt. Durch eine solch rein statische Betrachtungsweise und Regelvorschrift sind die Hochschulen nicht in der Lage, die von ihnen selbst zu gestaltende Ablauforganisation mit der rigiden Aufbauorganisation in Einklang zu bringen. Außerhalb der Regelungsinhalte der Hochschulgesetze liegende noch zusätzlich hinzukommende Regelungszwänge (z.B. Curricularnormwerte, Zwangsmatrikulationen über ZVS-Verfahren usw.) verstärken die Inkongruenz zwischen dem Optimierungsgebot von Ablaufprozessen und dem Zwang selbständiger Organisationsvorgaben. Die Hochschulen haben es bisher weitgehend versäumt, eigene Strukturkonzepte zu entwickeln, die mit den realen Handlungsabläufen abgestimmt sind. Einen Anreiz in diese Richtung haben die in einzelne Hochschulgesetze aufgenommenen Experimentierklauseln gebracht (erstmalig im Thüringer Hochschulgesetz von 1994 eingeführt für die Universität Erfurt), des Weiteren wird mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule experimentiert (z.B. Bremen, Hamburg und Berlin). Auf diesem Weg sollte weiter gegangen werden, da eine zwangsweise vorgegebene Aufbauorganisation, die bei ihrer Konstruktion nicht auch optimierte Prozessabläufe in den Blick nimmt, automatisch zu organisatorischen Qualitätseinbußen führt.

Unter dem Gesichtspunkt der **Programmorganisation** ist zu fragen, ob die Bestandteile der relevanten Vorgänge so beschaffen sind, dass das angestrebte Ziel zeitgerecht erreicht wird. Daraus ist ableitbar, welche Gegenstände in einen bestimmten Qualitätsmanagementprozess einzubeziehen sind.

Auch für den Bereich der Programmorganisation ist festzustellen, dass die meisten Hochschulen auf Grund der weitgehenden Vorgabe der Aufbauorganisation die Optimierung der Ablauforganisation vernachlässigen. Die in Forschung und Lehre zu erbringenden Leistungen lassen sich als System von Geschäftsprozessen beschreiben. Für die Leistungserbringung ist konkret zu bestimmen, welches Forschungsprofil und welche Studienangebote die einzelne Hochschule realisiert. Diese Festlegungen und Entscheidungen werden zwar von den meisten Hochschulen getroffen, jedoch ergibt sich oft das Gesamtbild als eine reine Addition von nicht aufeinander bezogenen Teilentscheidungen, bei denen nicht berücksichtigt wurde, dass die Gestaltung von Geschäftsprozessen aus einer Leistungssicht, einem Steuerungsaspekt, einer Verlaufssicht, einer Zuordnung personeller Aufgabenträger sowie dem Einsatz materieller Ressourcen besteht, wobei diese Aspekte stets der gegenseitigen Abstimmung bedürfen.

Im Rahmen von Programmevaluationen wäre daher zu überprüfen, ob Leistungsbreite (Studiengänge, Studienrichtungen, Forschungsprofil) und Leistungstiefe, der Steuerungsaspekt, der ereignisgesteuerte Ablauf der beteiligten Aufgaben (Reihenfolgebeziehungen der einzelnen Aufgaben, das Ausnahmeverhalten gegenüber dem Normalverhalten, die Gestaltung von Varianten sowie die Aufdeckung von Redundanzen), die aufgabenbezogenen Kompetenzen der Aufgabenträger und die Schaffung prozessorientierter Organisationsformen geschaffen geklärt und entschieden wurde.

Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie

Qualitätssicherung erfährt im Hochschulbereich eine **besondere Ausgestaltung** durch die den Hochschulen zukommende **Autonomie** sowie durch das den Hochschulen gewährte Privileg der **Wissenschaftsfreiheit**. Diese beiden Komponenten verschaffen den Hochschulen gegenüber anderen Bereichen des Bildungswesens einen besonders hohen Grad der Freiheit bei der Gestaltung des Qualitätsmanagements und legen ihnen gleichzeitig eine besondere Verpflichtung zur selbständigen Ausübung von Qualitätskontrolle auf.

Innerhalb der ihnen gewährten Hochschulautonomie können Hochschulen unbeeinflusst von staatlichen oder gesellschaftlichen Interventionen selbst darüber entscheiden, wie sie die ihnen übertragenen und von ihnen angenommenen oder die von ihnen selbst gesetzten Aufgaben ausführen. Alle Instrumente zur internen und externen Steuerung für die Aufgabenerfüllung müssen dabei Rücksicht auf die in Artikel 5 GG gesicherte Wissenschaftsfreiheit nehmen. Die durch das Gebot der Wissenschaftsfreiheit geschützten Bereiche sind von unmittelbar wirkenden Maßnahmen des Qualitätsmanagements auszunehmen. Das bedeutet, dass im Rahmen der Freiheit der Forschung die Fragestellung, die Methodik sowie die Bewertung der Forschungsergebnisse und ihre Verbreitung nicht von vorausgehenden Maßnahmen im Bereich des Qualitätsmanagements abhängig gemacht werden dürfen. Gleiches gilt für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Lehre und hinsichtlich der Äußerung wissenschaftlicher Lehrmeinungen.

Eine mittelbar wirkende Überprüfung dieser Bereiche ist jedoch nicht nur zulässig, sondern auch geboten, wenn es um deren Qualität im Rahmen eines Lehr- oder Forschungsprogramms mit selbständiger Zielsetzung geht. Bei der Umsetzung ihres Selbstgestaltungsauftrages muss jede Hochschule die Transparenz ihres Handelns und ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft gewährleisten. Die Maßnahmen, deren sich die Hochschulen zur Sicherung ihres Leistungsniveaus und ihres Qualitätsstandards bedienen, müssen öffentlicher Überprüfung und Erörterung zugänglich sein.

Bei der Erbringung der Leistungen in Forschung, Lehre, Weiterbildung, Wissenstransfer und Dienstleistungen werden sowohl **Realakte** erbracht und als auch **Entscheidungen** getroffen. Realakte sind Vorgänge, die unmittelbare Leistungen erbringen, also zum Beispiel das tatsächliche Angebot und die Durchführung von Lehrveranstaltungen, oder die Abnahme von Prüfungen ebenso wie die Erbringung von Forschungsleistungen im Labor oder in der Studierstube und die Vermittlung von Forschungsergebnissen durch Publikation. Solche Realakte sind weitgehend an die Wissenschaftsfreiheit gebunden und somit zwar grundsätzlich jedoch nur beschränkt der Überprüfung im Rahmen eines Qualitätsmanagements unterworfen.

Die in den Hörsälen, Seminaren, Labors usw. ablaufenden Realakte bedürfen zur Erreichung der damit angestrebten Ziele der Steuerung im Zusammenhang und im Rahmen eines Programms. Diese Steuerung geschieht mittels Entscheidungen, durch die über Programme und deren Ausgestaltung befunden wird. Jede Entscheidung ist ein Gebot, Verbot oder eine Erlaubnis für eine bestimmte Handlung, Duldung oder Unterlassung, die aus mindestens zwei Alternativen ausgewählt ist. Der Entscheidungsvorgang kennt in der Regel mehrere Beteiligte, die alle als Mitwirkende am Entscheidungsprozess Einfluss auf das Ergebnis haben. Zum Entscheidungsprozess gehören auch diejenigen, die informell Einfluss auf die Entscheidung haben. Die Entscheidung reagiert auf das Umfeld des Entscheidungssystems. Jede Entscheidung wird in einem Prozess erarbeitet, der mehrere Stufen durchläuft: Die Klärung des durch die Entscheidung zu lösenden Problems, das Maßstabssystem, an dem der Wert der einzelnen Entscheidungsalternativen gemessen wird, die durch die Entscheidung verbrauchten Ressourcen, die Restriktionen, unter denen die Entscheidung steht, die Entscheidung selbst. Vor der Entscheidung, d.h. der Bewertung der Maßnahmen, gilt es, eine Problemanalyse zu erstellen. Auch die Ziele müssen genau definiert werden. Die Auswahl zwischen alternativen Maßnahmen ist in der Regel durch bestimmte Randbedingungen bestimmt. Die meisten Restriktionen ergeben sich aus einer Knappheit der für die Durchführung bestimmter Maßnahmen benötigten Ressourcen. Ressourcen können Finanz- und Sachmittel oder Personal, aber auch Rechtsnormen und Zeitabläufe sein. Im Laufe eines jeden Entscheidungsprozesses ist immer wieder zu überprüfen, ob die bisherigen Schritte richtig und zweckmäßig waren.

In die Qualitätssicherungsverfahren sind sämtliche Komponenten der Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

Systemebenen und Evaluationsverfahren

Hochschule verwirklicht sich in Aktivitäten und Programmen in Lehre und/oder Forschung sowie in Weiterbildung, Wissenstransfer und hochschulspezifischen Dienstleistungen, wobei diese Leistungen vornehmlich auf der eigentlichen Arbeitsebene der Professuren/Lehrstühle, der Institute/Abteilungen und der Fachbereiche/Fakultäten erbracht werden. Ihre konkrete und zielgerichtete Ausgestaltung erfahren diese Leistungen als Programme durch Entscheidungen hauptsächlich auf der Ebene der Fachbereiche/Fakultäten, der Hochschulen selbst und der zahlreichen unterschiedlich gearteten Hochschulzusammenschlüsse (Rektorenkonferenzen/Fachgesellschaften/Selbstverwaltungsorganisationen). Allerdings werden diese Entscheidungsprozesse teilweise oder überwiegend durch Einflussnahmen von Parlamenten und von Wissenschaftsverwaltungen mitbestimmt.

Die Evaluation hat jeweils auf der Ebene anzusetzen, auf der die zu evaluierende Leistung, also der Realakt oder die Entscheidung erbracht wird.

Die **operative Einheit** bei der Evaluation der Lehre ist der Fachbereich/die Fakultät. Allerdings sind dabei die Rahmenbedingungen zu beachten, die der Staat als Träger des Hochschulsystems vorgibt. Diese Rahmenvorgaben des Staates befassen sich in der Regel im Blick auf die rechtsaufsichtliche Funktion des Trägers nur mit den formalen Erfordernissen des Rechtssystems, in deren Einhaltung gegenwärtig eine ausreichende Qualitätssicherung von Lehre und Studium gesehen wird. Diese

formalrechtlichen Voraussetzungen und deren Einhaltung werden jedoch nur in seltenen Ausnahmefällen in Beziehung gesetzt zu den tatsächlichen praktischen Erfordernissen und Gegebenheiten im Ablauf eines Studienganges. Es finden keine auf Qualitätssicherung gerichteten Verknüpfungen der formalrechtlichen Elemente mit den gegebenen sächlichen und personalen Ressourcen und mit den Entscheidungsvorgängen statt. Mit anderen Worten: Der staatliche formalrechtliche Genehmigungsakt erfolgt auch dann, wenn eine das Ergebnis in den Blick nehmende Qualitätsprüfung ein negatives Urteil ergeben würde. Umgekehrt kann es auch sein, dass ein von hohen Qualitätsstandards geprägtes Studienangebot aus im Rahmen einer Opportunitätsprüfung zu vernachlässigenden Gründen formalrechtlich untersagt wird (Beispiel: Verweigerung eines akademischen Abschlusszeugnisses wegen Nichteinhaltung einer Mindeststudienzeit trotz nachgewiesenem gleichwertigem Mindeststandard). Die größte Lücke in der Qualitätssicherung für Lehre und Studium besteht demnach gegenwärtig auf der Ebene des Trägers. Die Rahmenvorgaben werden gar keiner Art von Evaluation unterzogen, sie sind mit den Prozessabläufen in den Hochschulen selbst nicht rückgekoppelt.

Das Zusammenspiel zwischen diesen Systemebenen ist gegenwärtig zu gering. Stärkeres Gewicht muss künftig der operativen Ebene des Fachbereichs eingeräumt werden, wie dies nunmehr im Zusammenhang mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge geschieht. Allerdings sollten aus den künftig bei den Evaluations- und Akkreditierungsverfahren gewonnenen Erkenntnissen die Möglichkeit der Rückwirkung auf das Gesamtsystem nicht nur zugelassen, sondern systematisch vorgesehen werden. Die Fragen dabei könnten zum Beispiel lauten, welche Gestaltungselemente eines Bachelor- oder Masterstudienganges Auswirkungen auf die Mobilität der Studierenden, auf die Internationalisierung oder die Berufsbezogenheit des Studienganges haben; allgemein gültige Erkenntnisse sollten dann in das Bachelor-/Master-Angebot rückfließen können. Wenn sichergestellt wird, dass die Evaluationsergebnisse in einzelnen operativen Einheiten gesammelt bewertet und rückgekoppelt werden, kann dies zu einer kontinuierlichen begleitenden Evaluation des Gesamtsystems führen.

Durchführung von Evaluationsmaßnahmen

Die Evaluation als Teil und Voraussetzung von Qualitätsmanagement ist selbst ein Entscheidungsvorgang oder eine Abfolge von Entscheidungsprozessen. Je sorgfältiger und rationaler diese Entscheidungsprozesse vorbereitet und durchgeführt werden, desto „qualitätsvoller“ wird das Ergebnis des Qualitätsmanagements sein.

Das Qualitätsmanagementverfahren wird an Hochschulen entweder organisationsintern, organisationsextern oder in einer Kombination von organisationsinternen und organisationsexternen Komponenten durchgeführt. Neben den Organisationsfragen haben auch Ressourcenfragen erhebliche Bedeutung, um gesetzte Ziele zu erreichen. Die Bereitstellung eines für die Zielsetzung entsprechenden Umfeldes ist daher für die Beurteilung von hoher Wichtigkeit.

Evaluationsprozesse werden **intern veranlasst** und in Gang gesetzt. Es handelt sich dabei um die freie Entscheidung einer Hochschule, bestimmte Teilbereiche der Institution bzw. einzelne Studiengänge begutachten zu lassen. Die **Durchführung** erfolgt **sowohl intern als auch extern**, wobei die internen und die externen Vorgehensweisen zusammenhängen: In der Regel beginnt die Hochschule mit einer Selbstevaluation und erstellt eine Dokumentation mit Angaben über den zu evaluierenden Fachbereich, den Studiengang oder auch die gesamte Institution. Die Unterlagen der Hochschule geben dabei Auskunft über Profil und Organisationsstrukturen der Hochschule und enthalten Informationen zur Zielsetzung, zu den Arbeitsmarktperspektiven, den Inhalten, Veranstaltungen, Verfahrensabläufen, Ressourcen und Qualitätssicherungsmaßnahmen des Studiengangs sowie zum Verhältnis zu bestehenden Angeboten im In- und Ausland.

Wenn die Hochschule die Selbstdokumentation beendet hat, wird eine Gutachterkommission tätig, die in der Regel aus Peers und aus Stakeholdern (Studierende, Vertreter der Berufspraxis) besteht. Die Gutachter prüfen die eingereichten Unterlagen und bilden sich bei einem Vor-Ort-Besuch ein Urteil von den angewandten Lehr- und Prüfbedingungen, den Ressourcen und Verfahrensabläufen, dem Qualitätsmanagement sowie den Organisationsstrukturen der Hochschule. Zu diesem Zweck begutachten sie auch die räumliche und sächliche Ausstattung, nehmen ggf. an Veranstaltungen teil und befragen sowohl Lehrende als auch Lernende. Der abschließende Bericht und die Stellungnahme der Gutachter geben dann über folgende Themen Auskunft: Leitbild, Ziele und Konzept des Studiengangs/des Fachbereichs; Lehrformen und Lehrveranstaltungstypen; Lehrziele, Lehrinhalte und Aufbau der einzelnen Lehrveranstaltungen, Koordinierung von Lehrveranstaltungen und Lehrinhalten, Aktualitätsüberprüfung und Änderungsmodalitäten; Analysen und Befragungen der Lehrenden und der Studierenden, Verbesserungsprozesse; Aufnahmeverfahren, Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse; Studienverlaufsanalyse (Statistik Studienbewerber/aufgenommenen Studierende, Abbruchquoten, Noten, Maßnahmen bei unbefriedigenden Quoten und Leistungen, Sicherung der Regelstudienzeit); Ressourcen, finanzielle Aufwendungen für Lehre, Verwaltung und Ausstattung, Kosten pro Student, Infrastruktur; Auswahl, Qualifikationsprofil, Weiterbildung und Anzahl der Lehrenden; Praktika und Diplomarbeiten, Betreuung; Auslands-/Inlandsaktivitäten und Öffentlichkeitsarbeit der Hochschule, Kooperationspartner, Mobilität der Studierenden und der Lehrenden, Konferenzen, Veranstaltungen und Projekte; Organisationsstruktur, Zuständigkeiten, Aufbau- und Prozessorganisation; Qualitätsmanagement; Absolventenanalyse.

Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung sind somit in erster Linie Peer Reviews und die Bewertung durch die Abnehmer, in geringfügigerem Maße auch Vergleiche im Sinne eines Benchmarking. Zwar nehmen so genannte Rankings in Deutschland bisher nicht den gleichen Stellenwert ein wie beispielsweise in jenen Ländern, in denen die Positionierung einer Hochschule in einer Rangliste mit unmittelbaren finanziellen Konsequenzen verbunden ist, doch gehören sie oftmals zu den ersten Informationsquellen nicht nur für Studierende, sondern auch für Arbeitgeber oder Dozenten. Das Peer Review ist das am weitesten verbreitete Verfahren, während die Bewertung durch die Abnehmer noch wenig institutionalisiert ist.

Ein weiteres Instrument der Qualitätssicherung ist die jährliche oder zweijährliche **Berichterstattung der Hochschulen** über den Einsatz der zugewiesenen öffentlichen Mittel. Diese Rechenschaftsberichte beziehen sich auf die Fragen, wie viele Studierende einen Ausbildungsgang beginnen, wie viele mit Erfolg abschließen und welche Maßnahmen unternommen werden, um den Erfolg der Studierenden zu steigern.

Ferner ist ein wachsender Anteil der öffentlichen **Mittelvergabe** an die Hochschulen **kennzahlenorientiert**, was fälschlicherweise als „leistungsorientiert“ deklariert wird. Die Zahl der Prüfungen, Doktorarbeiten, Habilitationen sowie die Zahl der Veröffentlichungen und die Höhe der eingeworbenen Drittmittel gehen inzwischen zu bestimmten Prozentsätzen in die Mittelverteilung der Hochschulen ein. Normalerweise wird damit begonnen, 5% der Sachmittel nach diesen Parametern zu vergeben, es gibt inzwischen Steigerungen hin zu 20% des Etats. Der andere, größere Teil des Etats wird aufgaben- bzw. belastungsbezogen verteilt. Der Personaletat wird von dieser Regelung bisher nicht betroffen, weil er durch Verträge und personalrechtliche Entscheidungen zu über 90% festgelegt ist.

Evaluationen in Lehre und Forschung

Die Grundzüge eines Verfahrens für die Beurteilung der Qualität von Lehre und Studium sind unterschiedlich zu gestalten, je nachdem ob es sich um die Einführung neuer oder die Beurteilung bereits realisierter Studiengänge handelt. Bei der **Evaluation eines neuen Studienganges** wird die Zukunftsprojektion eines Studienprogramms beurteilt als Überprüfung der Plausibilität von Zielen, Inhalten und Verfahrensabläufen des Programms sowie des Vorhandenseins oder der planmäßigen

Verfügbarkeit der für die Durchführung des Programms erforderlichen Ressourcen, der Eignung der Ressourcen für die Durchführung und Zielerreichung und der Eignung der Entscheidungs- und Organisationsstrukturen der an der Durchführung des Programms beteiligten Einrichtungen der Hochschule für die Zielerreichung. Im Falle der **Evaluation eines realisierten Studienganges** wird die Verwirklichung des Studienprogramms beurteilt als Überprüfung der Übereinstimmung der geplanten Ziele, Inhalte und Verfahrensabläufe des Programms mit Zielerreichung und Verwirklichung des Programms (Soll/Ist-Vergleich) und der Validität von Zielen und Inhalten auf der Grundlage von Ziel- und Leistungsstandards sowie des Vorhandenseins und des effizienten Einsatzes der für die Durchführung des Programms eingesetzten Ressourcen.

In beiden Fällen werden die Ziele, das Berufsprofil, die Inhalte, die Verfahrensabläufe, das Vorhandensein und die Eignung der Ressourcen sowie die Entscheidungs- und Organisationsstrukturen nach den gleichen Kriterien und Maßstäben im Evaluationsverfahren überprüft. Die Qualität des jeweiligen Beurteilungsobjekts lässt sich stets nur im Einzelfall konkret bestimmen, wobei davon auszugehen ist, dass das zu beurteilende Objekt dann Qualität besitzt, wenn es über die zu seiner Zielerreichung unabdingbar erforderlichen Merkmale verfügt.

Während die Anerkennung einer Institution als Hochschule durch staatliche Stellen allein erfolgt, werden die Studienprogramme, wie bereits dargestellt, im Benehmen zwischen Kultusministerien und Hochschulen durch Rahmenprüfungsordnungen sowie durch staatliche Genehmigung für jeden Einzelfall durch das Ministerium gesteuert. Für beides wird inzwischen das Instrument der Akkreditierung erprobt. **Akkreditierung** wird dabei verstanden als eine Anerkennung auf Zeit durch Peers und Stakeholder. Für die Bachelor- und Master-Studiengänge werden keine Rahmenprüfungsordnungen aufgestellt, stattdessen sollen sie einem Akkreditierungsverfahren unterzogen werden. Mit der Akkreditierung wird im deutschen Hochschulwesen ein neues Verfahren zur Qualitätssicherung der Studienangebote eingeführt. Akkreditierung wird die nationale und internationale Anerkennung der Studienabschlüsse durch die Sicherung der Qualität von Lehre und Studium gewährleisten und gleichzeitig Hochschulen, Studierenden und Arbeitgebern verlässliche Orientierung hinsichtlich der Qualität von Studienprogrammen geben. In der hochschulpolitischen Diskussion wird häufig Evaluation mit Akkreditierung gleichgesetzt. Festzuhalten ist: **Evaluation und Akkreditierung** sind zwei **unterschiedliche, können aber aufeinander bezogene Verfahren sein**, wobei gilt: Die Akkreditierung ist die Anerkennung eines Programms (oder einer Institution) in einem formalen und transparenten Verfahren mit exakt definierten Folgen und auf Grund einer Evaluation, die ebenfalls in einem formalen und transparenten Verfahren nach vorher festgelegten Kriterien/Standards durchgeführt wird. Mit der Akkreditierung wird ein flexibles Instrument geschaffen, durch das Qualitätssicherung im Bereich von Studium und Lehre erstmalig überwiegend in eigener Verantwortung von Hochschulen selbstorganisiert und selbstverwaltet gestaltet und praktiziert wird und mit Hilfe dessen Bildungsprogramme allein von den Bildungseinrichtungen verantwortet werden.

Einzelprojekte der Grundlagenforschung werden als solche nicht unmittelbar einer Qualitätsprüfung unterzogen. Das folgt aus dem Gebot der Wissenschaftsfreiheit, die die Fragestellung und die Methodik der Forschung sowie die Bewertung und Verbreitung der Forschungsergebnisse der Einwirkung durch Dritte von außen entzieht. Die ökonomische Grundlage solcher Projekte der Grundlagenforschung ist eine ohne Bezug zu konkreten Projekten und deren Bewertung gewährte Grundausrüstung. Dadurch wird sichergestellt, dass alle im Rahmen der so bereitgestellten Grundausrüstung ermöglichten Forschungsprojekte nicht einem Prüfverfahren unterzogen werden können, das nur bei Vorliegen bestimmter Mindestqualitätsanforderungen die Durchführung des Projekts gestattet. Die Freiheit der vom Forscher selbst durchzuführenden Bewertung umfasst allerdings nur die Einordnung in das fachwissenschaftsimmanente Beziehungsgefüge und ist nicht gleichzusetzen mit einer Aussage über das Qualitätsniveau des in Rede stehenden Forschungsprojekts im Vergleich zu anderen Projekten. Eine Qualitätsaussage bedarf stets eines Maßstabes von außen.

Eine mittelbare und nachfolgende Qualitätssicherung findet jedoch auch bei Projekten der Grundlagenforschung insofern statt, als in der Regel die Institution, in deren Rahmen der Forscher

tätig wird, bei der Gewinnung des Forschers die Qualifizierung des Kandidaten zu qualitätsbezogener forschender Tätigkeit überprüft. Ist dies tatsächlich geschehen und eine Qualifizierung zur Forschung explizit festgestellt, so spricht zumindest eine Vermutung dafür, dass ein qualifizierter Forscher qualitätsbezogene Forschung leistet.

Eine weitere mittelbare und nachfolgende informelle Qualitätssicherung erfolgt durch die Überprüfung von Forschungsgegenständen, Forschungsmethoden und Forschungsergebnissen bei ihrer Publizierung, und zwar sowohl durch wissenschaftliche Redaktionsgremien der Publikationsorgane als auch durch die öffentliche Diskussion der Forschungserträge in den einschlägigen Forscherkreisen.

Die Qualitätsbeurteilung von **Gemeinschaftsprojekten** mehrerer Forscher **im Bereich der Grundlagenforschung** erfolgt nach den gleichen Grundsätzen wie bei Einzelprojekten. Hinzu tritt als ein in Richtung Qualitätsorientierung wirkendes Korrektiv die gegenseitige Kontrolle des oder der an dem Projekt mitwirkenden Forscher.

Anders stellt sich die Situation dar bei der Durchführung von **Forschungsprojekten mit Drittmitteln**, also mit Finanzmitteln, die nicht Teil der auf die Wissenschaftsfreiheit bezogenen Grundausrüstung sind. 40% der von Hochschulen eingeworbenen Drittmittel stammen von der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Ihre Vergabe unterliegt einem strengen, auf forschungsbezogene Qualitätsgesichtspunkte abgestellten Beurteilungsverfahren, das zugleich Maßstäbe oder zumindest Orientierungspunkte für die mit Mitteln der Grundausrüstung betriebene Grundlagenforschung setzt.

Als **Gesamtbewertung für den Bereich der Forschung** lässt sich feststellen, dass Qualitätssicherung sowohl als Desiderat anerkannt als auch in der Praxis vollzogen wird.

Adressaten von Evaluationsergebnissen

Die **Ergebnisse** einer Evaluation richten sich zunächst ausschließlich an den Auftraggeber des Qualitätssicherungsverfahrens. Dieser ist auch verantwortlich für die Folgerungen und hat eine Verpflichtung, den aus einer Evaluation ggf. resultierenden Zielvereinbarungen Folge zu leisten. Die Hochschule trägt die Verantwortung für das Leistungsinput sowohl der Dozenten als auch der Studierenden, sie bestimmt Qualifikationsniveau und Zulassungsbedingungen.

Zur **Ergebnissicherung** gibt es für die Hochschulen bisher keine monetären Anreize für den Einsatz von Qualitätssicherungsverfahren und das Einleiten von Folgemaßnahmen in Lehre und Studium. In beschränktem Umfang helfen sich einige Hochschulen durch Umschichtung von Haushaltsmitteln, monetäre Anreize für die Verwirklichung der Evaluationsergebnisse in den Fachbereichen zu schaffen. Kontrakte und Vereinbarungen zur Sicherung der Evaluationsergebnisse werden zur Zeit vor allem in den Hochschulverbünden zur Evaluation von Studienprogrammen erprobt. Erste Erfahrungen verweisen darauf, dass diese Instrumente um so besser wirksam werden, je unterstützender bzw. weniger kontrollierend das anschließende Monitoring gestaltet wird.

Veränderungen sowohl von regulativen Programmen als auch von Strukturen und Arbeitsprozessen sollten als **Konsequenzen** stets in Betracht gezogen werden. Qualifizierungsstrategien finden bis zum heutigen Zeitpunkt nicht statt.

Schlussfolgerungen

Insgesamt ist festzustellen, dass ein flächendeckender Ansatz für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich noch fehlt. Neuere Ansätze konnten sich nur dort entwickeln, wo Ministerien oder Hochschulen bereit waren, neue Steuerungsformen zwischen Staat und Hochschule insbesondere durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu entwickeln und in die Verfahren zur Qualitätsentwicklung Geld zu investieren. Ein einheitliches und flächendeckendes System zur Qualitätsentwicklung in Deutschland einzuführen wird nur gelingen, wenn die Hochschulen selbst die Initiative ergreifen und sich entsprechend der DFG zu einer Selbstverwaltungseinrichtung der Qualitätsüberprüfung in Lehre und Studium zusammenfinden.

Wie an der Neugründung der Evaluations- bzw. Akkreditierungsagentur ACQUIN durch Hochschulen aus Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen zu sehen ist, werden die Anstrengungen zur Qualitätsentwicklung von den Hochschulen selbst bereits deutlich verstärkt. Das ist einmal der Entwicklung in den Steuerungsformen zwischen Staat und Hochschule geschuldet. Es ist jedoch auch dringend nötig, weil die demografische Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland erwarten lässt, dass zur Mitte dieses Jahrhunderts die Kohorten im Ausbildungsalter drastisch kleiner werden. Dieser Rückgang muss dringlich damit kompensiert werden, dass auswärtige Studieninteressenten gewonnen werden. Andernfalls werden die Jahrzehnte währenden Bemühungen um ein ausreichend großes Potenzial hoch qualifizierter ausgebildeter Kräfte, in denen u.a. die Hochschulen mit dem sog. Öffnungsbeschluss eine nun bereits dreißig Jahre währende Überlastung auf sich genommen haben, in Deutschland zunichte gemacht.

- Alle Bildungseinrichtungen sollten verpflichtet werden, ihre Ziele und ihre Praxis regelmäßig zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Innerhalb prozessorientierter Evaluationsverfahren sollten Ziele, Konsistenz und Kohärenz der Praxis im Verhältnis zu den Zielen sowie der verantwortungsbewusste Umgang mit Zeit und Geld in regelmäßigen Abständen mit dem Ziel überprüft werden, die eigene Praxis zu verbessern. In der Regel umfasst dieses Verfahren eine Selbstanalyse, ein Peer Review und Vereinbarungen über die Konsequenzen.
- Gleichgültig mit welchen Steuerungsformen Bildungseinrichtungen von den einzelnen Bundesländern betrieben werden, sollte diese Verpflichtung für jede einzelne Institution gelten. In den Ländern, in denen mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Ministerium und Hochschule gearbeitet wird, muss die Verpflichtung in diese Vereinbarungen mit eingehen, wobei sich beide Seiten darüber im Klaren sein müssen, dass Anstrengungen zur Qualitätsentwicklung, die in den organisatorischen Ablauf eingebettet sein sollen, auch in die Kostenplanung der Institution eingehen müssen. In den Ländern, in denen die Hochschulen über die sog. Input-Steuerung von den Ministerien betreut werden, muss die jeweilige Organisation in den aufsteigenden Haushaltsverhandlungen berücksichtigt werden.
- Die ersten Erfahrungen mit Evaluationen als Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung zeigen, dass ein von den Hochschulen selbst verantwortetes Qualitätsentwicklungsinstrument die besten Wirkungen zeigt. Auch wenn es zu einer Konsensbildung in Deutschland über Objekte, Verfahren und Standards des Qualitätsmanagement an Hochschulen kommen sollte, wird die Definition der Konsequenzen aus den Qualitätsüberprüfungen in die Verantwortung der Hochschulen zu legen sein. Denn diejenigen, die die tägliche Arbeit vor Ort tragen, müssen die zukünftige Qualität gewährleisten. (Die Ergebnisse der schwedischen Variante der Qualitätsprüfung sollten dabei beobachtet werden: Qualitätsentwicklung ist Angelegenheit der einzelnen Hochschule – dieser Satz gilt sowohl für die Ziele, die die Hochschule sich selbst setzt, als auch für die Instrumentarien, die sie einsetzen will. Alle fünf Jahre werden die Instrumente, die die Hochschule einsetzt, gemessen an ihrer Wirksamkeit im Verhältnis zu den selbst gesetzten Zielen. Diese Überprüfung wird durch eine Gutachterkommission vorgenommen, die von einer staatlich gelenkten Agentur für die Qualitätsentwicklung im schwedischen Hochschulwesen eingesetzt wird).

- Insbesondere den Zielvereinbarungen sollte hier noch größeres Gewicht zukommen. Zielvereinbarungen sind in Deutschland bisher nur in wenigen Fällen eingeführt und befinden sich als Steuerungsinstrument noch in der Erprobungsphase. Da deren Verwirklichung einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel bedeutet, sollte hierfür eine Experimentierphase vorgesehen werden, in der zu klären ist, wie die Verfahren und Inhalte von Zielvereinbarungen rational zu gestalten sind, ob das bisher praktizierte Verfahren der pauschalen Vorabzuweisung von Haushaltsmitteln völlig aufgegeben werden kann und soll und ob und in welchem Umfang Elemente der Indikatorsteuerung in die Finanzierungspraxis einzubeziehen sind. Die Indikatorsteuerung, also die Verknüpfung der formelgebundenen Mittelvergabe an die Entwicklung von Ist-Werten bestimmter Indikatoren wird nur in begrenztem Umfang einem flexibilisierten und auf Qualitätssicherung bezogenen Aktivitätsverhalten der Hochschulen gerecht. Für die Hochschulen entsteht in einem System von Zielvereinbarungen der Vorteil, dass die einzelne Hochschule ihre besonderen Gestaltungsansätze für ihr Handeln einbringen kann, während es für den Staat von Vorteil ist, durch den Zwang zum vertraglichen Konsens Einfluss auf das konkrete Handeln von Hochschulen und ihrer Ausgabenentscheidungen nehmen zu können. Zielvereinbarungen werden ihren Zweck dann erfüllen, wenn in ihnen neben der Leistungskraft und den Leistungsmöglichkeiten der einzelnen Hochschule auch deren Veränderungspotenzial im Sinne von Innovationsfähigkeit und Qualitätssicherung Berücksichtigung findet.
- Auch Benchmarking oder ähnliche Formen des Erfahrungsaustausches unter gleichrangigen Einrichtungen sind für das Qualitätsmanagement der Hochschulen eher motivationsfördernd als eine Ausweitung der leistungsorientierten Mittelvergabe, bei der vor allem die Gefahr, dass sich alle nach Mainstream-Ansätzen ausrichten, die z. B. im Forschungsbereich am schnellsten Drittmittel und Publikation versprechen, relativ groß ist, wie Erfahrungen in Großbritannien zeigen.
- In vielen Fachbereichen werden inzwischen regelmäßig die Einschätzungen der Studierenden zu einzelnen Lehrveranstaltungen sowie zum Lehrangebot und zur Beratungspraxis eingeholt. In manchen Fachbereichen werden deren Ergebnisse in gemeinsamen Konferenzen diskutiert und Problemlösungen erörtert. Ein solches Feedback sollte regelmäßig eingeholt und diskutiert werden, allerdings unter Einbezug der potentiellen Arbeitgeber der Absolventen. Diese Rückmeldungen unterstreichen den Charakter des Lehrens und Lernens als interaktiven Prozess und bieten regelmäßige Gelegenheiten zur Meta-Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis.
- Schon jetzt klagen Lehrende und Studierende darüber, dass Studienfächer zu oft aus völlig falschen Vorstellungen über das Fach heraus gewählt werden und entsprechend häufig Fachwechsel oder aufwendige Propädeutika zum Nachholen von vorausgesetztem Wissen in Kauf genommen werden müssen. In den letzten Jahren sind über 500 neue Studienprogramme mit neuen Abschlüssen, oft quer zu den bisherigen Fachgrenzen liegend, aufgebaut worden. Und eine noch größere Vielfalt der Studienprogramme ist zu erwarten. Es ist deshalb dringend geboten, die Informations- und Beratungsangebote für Studierwillige zu erhöhen. Wie sich bei den ersten Versuchen dazu (Hochschulkompass und Informationen über akkreditierte Studienprogramme) herausstellt, trägt die Zusammenstellung von Informationen bereits zu einem Qualitätsbewusstsein bei. Auf jeden Fall aber wird eine bessere Beratung und Information von Studierwilligen die Umwege in den Lernbiographien reduzieren helfen.
- Eine engere Verbindung zwischen Schulen (nicht nur Gymnasien!) und Hochschulen ist vor allem dann unabdingbar, wenn Hochschulen das Recht gegeben werden soll, sich ihre Studierenden selbst auszuwählen. Unter dem Gesichtspunkt der Qualität sollte hier ein Perspektivenwechsel vollzogen werden, der einen positiven Wettbewerbsdruck auslösen könnte. Die Umsetzung der Auswahlfreiheit würde jedoch von den Hochschulen verlangen, dass sie Bewerbungen auch wirklich, nicht nur formelhaft, und für verschiedene Fachrichtungen jeweils unterschiedlich bewerten. Für diese Aufgabe müssten aber auch die erforderlichen Ressourcen bereitgestellt werden, insbesondere dann, wenn neben dem Abitur auch Äquivalenzqualifikationen als Wegbereiter zum Studium gelten können. Die Verpflichtung der Hochschule, jeden, der die

formalen Zulassungsbedingungen erfüllt, in jeden beliebigen Studiengang aufzunehmen, mag qualitätsmindernd wirken. Spezifische Aufnahmehürden bedeuteten allerdings einen erheblichen Mehraufwand an Geld, Zeit und Personal, die Quote der Studienabbrecher oder -wechsler könnte dadurch jedoch möglicherweise gesenkt werden. Wenn an den Studierenden als Partner im Qualitätssicherungsprozess höhere Anforderungen im Studium gestellt werden, muss auch gewährleistet werden, dass er diesen Anforderungen gerecht werden kann. Konkrete Hilfeleistung muss daher sowohl an Schulen wie auch an Hochschulen geleistet, Beratungsangebote müssen ausgebaut werden.

Edgar Sauter

6. Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung – Stand und Handlungsbedarf

1. Strukturen der beruflichen Weiterbildung

In der beruflichen Weiterbildung sind drei Teilbereiche zu unterscheiden, die unterschiedlichen Steuerungsprinzipien unterliegen und deshalb bei den Fragen der Qualitätssicherung gesondert berücksichtigt werden müssen, obwohl sie sich teilweise überschneiden:

- Der quantitativ größte Teilbereich ist die **betriebliche Weiterbildung**, bei der die Betriebe als Anbieter von Weiterbildung für ihre Mitarbeiter auftreten, zugleich sind aber insbesondere kleine und mittlere Betriebe auch Nachfrager von Weiterbildung, wenn sie über keine (ausreichende) Weiterbildungskapazität verfügen. Bei den Qualitätssicherungsansätzen in diesem Teilbereich handelt es sich meistens um Qualitätsmanagementsysteme auf der Grundlage von ISO 9000ff., den verschiedenen Qualitätspreisen (insbesondere EFQM) oder Qualitätsphilosophien, die dem TQM verpflichtet sind. Der Einstieg in die formalisierten Ansätze erfolgt in der Regel über Verfahren der Selbstevaluation. Qualitätsmanagement ist mit der betrieblichen Organisations- und Personalentwicklung zwingend verbunden. In welchem quantitativen Umfang Qualitätssicherungsansätze im Bereich der betrieblichen Qualifizierung angewendet werden, ist nicht bekannt.
- Die von der **Bundesanstalt für Arbeit geförderte Weiterbildung** mit einem jährlichen Ausgabevolumen von 12-15 Mrd. DM verfügt über eigenständige Grundlagen der Qualitätssicherung im SGB III. Bereits seit Mitte der 70er Jahre wurde in den Arbeitsämtern ein Begutachtungskatalog für berufliche Bildungsmaßnahmen eingeführt und angewendet, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt entwickelt worden war, um die Förderung an Qualitätskriterien zu binden. Ein „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“, der seit Februar 1997 in Kraft ist, repräsentiert eine neue Phase in der Qualitätspolitik der Bundesanstalt. Mit Hilfe der Mindeststandards, die durch den Katalog festgelegt wurden, wird ein Gestaltungsrahmen für die Anbieter beschrieben, die für die Bundesanstalt arbeiten wollen. Bei den Kriterien handelt es sich im Wesentlichen um Inputgrößen (wie z.B. Qualifikation der Lehrkräfte), es werden jedoch auch Anforderungen an den Erfolg von Maßnahmen gestellt und Auflagen für die Selbstevaluation der Träger gemacht. Die Bundesanstalt verzichtet jedoch ausdrücklich darauf, dass die Einrichtungen eine Zertifizierung nach ISO 9000ff. nachweisen. Die Auflagen für eine systematische Selbstevaluation werden durch externe Evaluierungsmaßnahmen der Bundesanstalt ergänzt: Zum einen erhalten die Teilnehmer/innen Gelegenheit, die laufenden Maßnahmen zu bewerten, zum anderen führt die Bundesanstalt in den Einrichtungen stichprobenartige Kontrollen durch. Der Maßeerfolg wird u.a. an den Vermittlungsquoten der Absolventen gemessen.
- Der dritte Teilbereich umfasst die überwiegend **marktmäßig organisierte berufliche Weiterbildung**; hier treten vor allem Einzelpersonen und kleinere Betriebe als Nachfrager auf. Je nach Region, Branche, Anbieter und Angebot stoßen sie dabei auf unterschiedliche Ansätze und Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements. Neben den in der betrieblichen Weiterbildung vorherrschenden Qualitätsmanagementansätzen und den von der Bundesanstalt angewendeten Mindeststandards für Anbieter und Angebote ist vor allem auf die folgenden Ansätze und Verfahren hinzuweisen:

Im Bereich des Fernunterrichts, der nur einen sehr kleinen Anteil an der Weiterbildung ausmacht, sind alle auf dem Markt befindlichen Lehrgänge einem staatlichen Zulassungsverfahren nach dem FernUSG (seit 1977) unterworfen. Im Zulassungsverfahren werden der Fernunterrichtsvertrag (z.B. Widerrufs- und Kündigungsrecht) sowie das Werbe- und Informationsmaterial unter den gesetzlichen Mindestanforderungen geprüft (administrative Prüfung); zugleich wird unter inhaltlichen und didaktischen Aspekten geprüft, ob das angegebene Ziel mit dem Lehrgang erreichbar ist (fachinhaltliche Prüfung). Die auf den Fernunterricht angewendeten Kriterien dienen vor allem dem Teilnehmer im Sinne des Verbraucherschutzes. Insgesamt handelt es sich um eine inputorientierte staatliche Verbraucherschutzkontrolle in einem nahezu ausschließlich privatwirtschaftlich organisierten Bildungsbereich. Interne oder externe Evaluierungen sind - bis auf prozessorientierte Qualitätsmanagementaktivitäten der einzelnen Anbieter - nicht vorgesehen.

Anbieter einer Region (Beispiel: Weiterbildung Hamburg e.V.) oder aus einem fachlichen Angebotssegment (z.B. Managementweiterbildung) schließen sich zu Gütesiegelvereinen bzw. Qualitätsringen zusammen. Wesentlicher Bestandteil der Vereinsbedingungen sind die selbst entwickelten Qualitätskriterien, die für alle Mitglieder verbindlich sind. Die Gütekriterien orientieren sich in der Regel an denen der Bundesanstalt oder/und an den prozessbezogenen Kriterien der Qualitätsmanagementansätze. Vielfach besteht ein Mix von unterschiedlichen Qualitätssicherungsaktivitäten. Bezogen auf den Gütesiegelverein bzw. den Qualitätsring erfolgen externe Kontrollen nicht systematisch, zum Teil wird nur dann eingegriffen, wenn Verstöße gegen die Vereinsbedingungen vorliegen.

Im Bereich der abschlussbezogenen, insbesondere durch Fortbildungsordnungen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) geregelten Weiterbildung haben sich - teilweise in Anlehnung an die Erstausbildung - eine Reihe von Instrumenten der Qualitätssicherung und -kontrolle entwickelt, die sich vor allem auf folgende Faktoren erstrecken:

- Curriculum (z.B. Lehrgangsempfehlungen),
- Ausbildungsstätte (z.B. Kriterien für Umschulungsstätten, Schweißtechnische Lehranstalt nach DVS-Regelwerk) sowie
- Evaluation (z.B. öffentlich-rechtliche Prüfungen).

Insgesamt handelt es sich um eine Kombination vorwiegend inputorientierter Qualitätssicherungsmechanismen. Der individuelle Prüfungserfolg gibt wenig Aufschluss über die Qualität von Anbieter und Angebot; auch Aussagen über eine kundenorientierte Verwertbarkeit der Qualifikationen am Arbeitsmarkt sind über den Prüfungserfolg nur eingeschränkt möglich.

2. Stärken/Schwächen der Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Der skizzierte Stand der Qualitätssicherungsaktivitäten in der Weiterbildung zeigt im einzelnen folgende Aspekte: In allen Teilbereichen der Weiterbildung sind Fragen der Qualitätsentwicklung und das heißt der Qualitätssicherung und des -managements zu Kernaufgaben der Bildungsarbeit geworden. Dabei sind in der historischen Entwicklung der letzten 30 Jahre charakteristische Veränderungen zu beobachten: Ausgehend von den eher inputorientierten Kriterienansätzen der 70er Jahre, denen es vor allem auf eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildungsqualität bei den

Anbietern ankommt, gewinnen nach und nach, nicht zuletzt mit internationalen Impulsen, die prozessorientierten Qualitätsmanagementsysteme sowie die ergebnisorientierten Ansätze an Gewicht. Die zahlreichen Ansätze der Qualitätssicherung haben jedoch aus der Sicht der Nutzer und Teilnehmer an Weiterbildung eine Reihe von Implikationen:

- Die Vielzahl der Qualitätssicherungsansätze und -verfahren hat deutlich gemacht, dass es keinen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, was "gute" Qualität einer Weiterbildung bedeutet; insbesondere die Qualitätsmanagementansätze stellen darauf ab, dass jeder Anbieter seine (legitimen) Qualitätsvorstellungen verfolgt und zertifizieren lässt.
- Nutzer und Teilnehmer von Weiterbildung stehen damit vor der Frage, dass sie die Qualität von Weiterbildungsangeboten im Zusammenhang mit den Qualitätsvorstellungen und -standards der Anbieter und ihrer Bildungsangebote nachvollziehen, klären und (vergleichend) bewerten müssen. Bei aller Kundenorientierung von Qualitätsmanagementansätzen können die potentiellen Teilnehmer nicht davon ausgehen, dass "ihre" Interessen die Qualität der Bildungsangebote bestimmen. Je nach Anbieter und Finanzierung/Förderung schlagen sich auch die Interessen der "Beteiligten" (Anbieter/Förderungsinstanzen) in den Qualitätsvorstellungen nieder.
- Vor diesem Hintergrund zeigen sich durchaus ambivalente Folgen der sich ausbreitenden Zertifizierungspraxis von Anbietern. Angesichts der Marketingwirkung von Zertifikaten pervertiert Qualitätssicherung allzu schnell zur verunsichernden "Plakettensicherung"; selbst dem Verbraucherschutzgesetz FernUSG kann inzwischen eine eher "produzentenschützende" Wirkung nachgesagt werden.
- Zu den die Teilnehmer und Nutzer verunsichernden Wirkungen von Qualitätssicherung gehört nicht zuletzt die unzureichende und uneinheitliche Evaluationspraxis der Bildungsarbeit der Anbieter. Qualität ist ohne Erfolg der Weiterbildungsteilnehmer nicht denkbar; Aussagen über den Erfolg bleiben jedoch wegen der Unschärfe des Erfolgsbegriffes (z.B. Zufriedenheitserfolg, Prüfungserfolg) und/oder fehlender bzw. unzureichender Informationen über die Verwertbarkeit des Gelernten in der Arbeitssituation häufig verwirrend oder mangelhaft.

3. Handlungsbedarf: Transparenz durch vergleichende Bildungstests

Handlungsbedarf besteht vor allem aus Sicht der potentiellen Teilnehmer und Nutzer der Weiterbildung. Sie stehen unter dem zunehmenden Druck, Weiterbildungsentscheidungen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens treffen zu müssen, um den eigenen Qualifizierungsweg von Fall zu Fall zu gestalten. Denn in Zeiten des rapiden Wandels der Anforderungen entfällt die Möglichkeit, allein auf bewährte Standardlösungen zurückgreifen zu können. Die Stärkung des Prinzips der individuellen Eigenverantwortung und damit auch der Nachfrageorientierung im Bildungssystem ist darauf ausgerichtet, dass der einzelne mit dem offenen Prozess lernt umzugehen und die Unsicherheiten bewältigen kann. Voraussetzungen für Eigenverantwortung und Nachfragerstärkung sind jedoch nicht nur ein auswahlfähiges Angebot, sondern auch Informationen über die Qualität der Bildungsangebote, einschließlich Kenntnisse über die Verwertbarkeit der Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt.

Die skizzierten Strukturen in der Weiterbildung und die Entwicklung der Qualitätssicherung mit ihren vielfältigen Ansätzen und Verfahren unterstützen und erleichtern jedoch keineswegs die Realisierung dieser Ansprüche, sie verlaufen eher entgegengesetzt: Denn die neuen prozessorientierten Qualitätsmanagementansätze sind unter dem Aspekt der Organisationsentwicklung ein Fortschritt für die Qualitätssicherung, sie stellen die Nutzer und Teilnehmer von Weiterbildung gleichwohl vor schwer zu lösende Entscheidungsprobleme. Zu entscheiden ist zwischen den "Qualitäten" der Anbieter, da jeder Anbieter seine eigene Qualitätsziele und -vorstellungen verfolgt.

Nach wie vor fehlt es an der Transparenz über die Qualität der Anbieter und Angebote; Verbraucher- und Teilnehmerschutz sind unterentwickelt, es gibt kaum empirisch fundierte Hilfen für qualitätsorientierte Entscheidungen. Dies gilt insbesondere für den Teilbereich der marktmäßig organisierten Weiterbildung, in dem vor allem der Einzelne (und kleinere Unternehmen) ihre Bildungsentscheidungen treffen müssen. In der betrieblichen Weiterbildung und in der von der Bundesanstalt geförderten Weiterbildung verfügen die Nachfrager über eine ausreichende Nachfragermacht, um die von ihnen geforderte Qualität durchzusetzen.

Für den Teilbereich der marktmäßig organisierten Weiterbildung können die Lücken in Transparenz und Nachfragermacht im Wesentlichen mit Hilfe von systematischen, kontinuierlichen und **vergleichenden** Untersuchungen von Bildungsangeboten und -anbietern auf (regionalen) Weiterbildungsmärkten geschlossen werden. Auf der Grundlage von Dienstleistungs- bzw. Bildungstests, die von unabhängigen Einrichtungen durchgeführt werden müssen, könnten wesentliche Impulse und Infrastrukturhilfen für die Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung und -management der Weiterbildung gegeben werden; insbesondere sind zu erwarten:

- inhaltliche Informationen über das konkrete Angebot und seine Anbieter auf (regionalen Bildungsmärkten) sowie
- Entscheidungskriterien für die Auswahl von Angeboten und Anbietern.

Über einen längeren Zeitraum könnten auf dieser Grundlage weitere Effekte erwartet werden, wie z. B.

- eine Stärkung des Qualitätsbewusstseins und der Nachfragemacht bei den Teilnehmern und Nutzern,
- die Entwicklung von Kriterien für Qualitätsentwicklung von Anbietern und Angeboten als Grundlage für Zertifizierungs-/bzw. Akkreditierungsverfahren sowie
- ein Marktbereinigungsprozess bei den Anbietern.

Die organisatorische Grundlage für die Durchführung von Dienstleistungs- bzw. Bildungstests ist in einer unabhängigen Einrichtung **Stiftung Bildungstest** zu sehen, die analog zur bewährten Stiftung Warentest agiert.

4. Konturen einer Stiftung Bildungstest

Vor dem Hintergrund des skizzierten Standes der Qualitätssicherung in der Weiterbildung zeichnen sich derzeit folgende Konturen für eine Stiftung Bildungstest ab:

Aufgaben

Kernaufgabe einer Stiftung Bildungstest ist, **vergleichende Tests von Bildungsangeboten und -anbietern** im Bereich der Weiterbildung durchzuführen. Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen geschieht dies am besten im Rahmen von regionalen Weiterbildungsmärkten. Dabei ist eine flächendeckende Durchführung von Tests nicht erforderlich; ein punktuelles, stichprobenartiges Vorgehen dürfte ausreichen, um mittel- bis längerfristig die qualitativen Verbesserungen für den gesamten Markt zu erzielen.

Gegenstand der vergleichenden Untersuchungen sollte nicht nur die klassische Weiterbildung in Form von Kursen, Lehrgängen und Seminaren, sondern auch alle anderen Produkte und Dienstleistungen sein, wie z.B. Lernsoftware, Lernmaterialien, AV-Medien, Modulsysteme, die auf den "Lernmärkten" angeboten oder vertrieben werden.

Einbezogen in die Vergleichsuntersuchungen werden alle für Teilnehmer zugänglichen Weiterbildungsangebote und ihre privaten oder staatlichen/kommunalen Anbieter. Die Ergebnisse der Vergleichsuntersuchungen müssen in allen Bildungsinteressierten zugänglichen Publikationen und Medien präsentiert werden.

Die Stiftung entwickelt ihr methodologisches Untersuchungskonzept (Kriterien, Standards, Verfahren) in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen und den Weiterbildungsanbietern. Da es sich bei diesen Entwicklungsarbeiten um einen Prozess handelt, müssen für die Zusammenarbeit zwischen Stiftung, Wissenschaft, Weiterbildungspraxis geeignete Formen der Zusammenarbeit installiert werden.

Die Stiftung unterstützt durch die Ergebnisse ihrer Vergleichsuntersuchungen und darüber hinaus gewonnene Informationen über das Geschehen auf den Bildungsmärkten die Aktivitäten von Beratungseinrichtungen.

Von der Kernaufgabe der Stiftung, Vergleichstests durchzuführen, ist eine weitere Aufgabe grundsätzlich abzugrenzen, nämlich die, als **Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungsinstanz** für Bildungsanbieter zu fungieren. Während die Kernaufgabe auf die Verbesserung von Teilnehmer- und Nutzerinformationen gerichtet ist, bezieht sich die Zertifizierung- bzw. Akkreditierungsfunktion auf die Anbieter und deren Stellung im Bildungsmarkt. Es erscheint jedoch konsequent, die Standards und Kriterien, die die Stiftung in ihren Vergleichsuntersuchungen anwendet, auch als Grundlage einer freiwilligen Zertifizierung der Anbieter zu nutzen. Inwieweit eine Stiftung in diesem Zusammenhang auch Beratungsfunktionen für Anbieter übernimmt (z.B. Unterstützung bei systematischer Selbstevaluation) muss hier offen bleiben. In jedem Fall sollte die Stiftung nur solche Aufgaben wahrnehmen, die mit ihrem unabhängigen Status zu vereinbaren sind.

Ziele/Funktionen

Im Rahmen eines längeren Prozesses sollen vor allem zwei Ziele erreicht werden:

- Zum einen geht es um einen Bewusstseins- und Verhaltenswandel aller Beteiligten und Verantwortlichen ("Stakeholders") im Sinne einer Stärkung des Prinzips der Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Bildungssystem; zugleich kommt es darauf an, dadurch die Nachfragemacht der Nutzer und Teilnehmer auf den Weiterbildungsmärkten zu steigern.
- Zum anderen wird aber auch eine Organisationsentwicklung der Anbietereinrichtungen im Sinne "lernender Organisationen" erwartet, die sich an den von der Stiftung angewendeten Standards und Kriterien für Angebote orientiert.

Beide Zielsetzungen dürften sich im Sinne eines verbesserten Verbraucher- und Teilnehmerschutzes auswirken.

Organisation/Finanzierung

Die skizzierten Aufgaben und Ziele können nur von einer unabhängigen und gemeinnützigen Einrichtung angemessen wahrgenommen bzw. erreicht werden. Die weitgehende Orientierung an der Stiftung Warentest, was Organisation, Rechtsform und Finanzierung anbetrifft, ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es der Stiftung Warentest gelungen ist, auch international ein gelungenes Modell für Verbraucherschutz und Markttransparenz aufzubauen. Von daher ist eine Übertragung dieses Modells auf die Weiterbildung als Dienstleistungsbereich durchaus anzustreben. Angesichts des besonderen Charakters des "Erfahrungsgutes Bildung" stehen Bund und Länder, was die Finanzierung zunächst als Anschubfinanzierung bei gleichzeitiger Unabhängigkeit von staatlicher Einflussnahme angeht, in einer besonderen Verantwortung.

Reichweite

Das Aktionsfeld einer Stiftung Bildungstest sollte zunächst auf die (berufliche) Weiterbildung konzentriert sein. Dabei sollte von dem marktmäßig organisierten Teilbereich der beruflichen Weiterbildung ausgegangen werden. Auf diesem Feld können am besten Erfahrungen gesammelt werden, zumal die Vergleichstests bisher weitgehend Neuland sind und ein längerer Erfahrungsprozess erforderlich sein wird, um diesen neuen Ansatz zu etablieren und übertragbar zu machen. Grundsätzlich spricht aber nichts dagegen, die Arbeiten einer Stiftung Bildungstest auf das gesamte Bildungssystem auszudehnen, zumal aus Kostengründen die Aktivitäten kaum flächendeckend, sondern nur punktuell und stichprobenweise durchgeführt werden können.

7. Zentrale Regulierung von Qualitätsstandards versus kundengerechtes Qualitätsmanagement in der pluralistischen beruflichen Weiterbildung

0. Vorbemerkungen

Der Autor Max Neumeier ist seit 1991 bei der Bayerischen Motorenwerke AG als Leiter der Leistungszentren Training tätig. Das Jahresumsatzvolumen der Zentren beträgt ca. 35 Mio. DM. Pro Jahr werden ca. 45.000 Mitarbeiter von BMW in ca. 110.000 Teilnehmertagen weitergebildet.

Der Autor Dr. Grabowski ist Geschäftsführer des Bildungswerkes der Sächsischen Wirtschaft e. V. (bsw), welches im Oktober 1990 gegründet wurde. Das bsw umfasst über 250 festangestellte Mitarbeiter und arbeitet mit 900 Honorarkräften aus Wirtschaft und Praxis zusammen. Seit 1990 wurden in 7.330 Bildungsprojekten über 125.000 Teilnehmer weitergebildet. Das Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft ist Mitglied der „Arbeitsgemeinschaft der 15 Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft e. V.“ – ADBW. Im Jahr 2000 hatte der Autor den Vorsitz der ADBW inne (Rotationsprinzip). Das Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft ist seit 1993 Mitglied im Wuppertaler Kreis e.V. – Deutsche Vereinigung zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften. Sowohl BMW als Industriekonzern als auch bsw als Dienstleistungsunternehmen arbeiten mit zertifizierten Qualitätsmanagement-Systemen nach DIN EN ISO 9001.

Hinsichtlich des Gegenstandes der beruflichen Weiterbildung und der Qualitätssicherung unterscheiden die Autoren

- die betriebliche bzw. innerbetriebliche Weiterbildung, die vom jeweiligen Unternehmen zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen am Markt veranlasst wird und
- die überbetriebliche Weiterbildung, die sowohl von Unternehmen im Unternehmensinteresse als auch von den Privatpersonen mit individuellen Eigeninteressen zur Weiterentwicklung als Führungs- oder Fachkraft genutzt werden.

1. Betriebliche Weiterbildung

In Deutschland sind rund 3,6 Millionen Unternehmen registriert. Diese organisieren in eigener Verantwortung betriebliche Weiterbildung. Der Umfang der betrieblichen Weiterbildung im Arbeitsprozess und im Betrieb umfasst nach Hochrechnung des Instituts der Deutschen Wirtschaft ca. 24 Mrd. DM pro Jahr. Die betriebliche Weiterbildung ist stark differenziert zu sehen. Schwerpunkte der betrieblichen Weiterbildung sind

- Unternehmensprozesse/Geschäftsprozesse
- Technologien (spezifische, betriebliche und neue)
- Schlüsselqualifikationen.

Anteilig ist je ein Drittel am Volumen einzuschätzen.

2. Markt der überbetrieblichen Weiterbildung

2.1 Bundesrepublik gesamt

Nach Erhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft umfasst das Weiterbildungsvolumen der Wirtschaft insgesamt derzeit ca. 34 Mrd. DM. Von diesem Gesamtvolumen werden nach Angaben der Zeitschrift „management & training spezial“, Heft 1/2001 ca. 10 Mrd. DM am offenen Weiterbildungsmarkt umgesetzt. Die Differenz stellt den Aufwand der innerbetrieblichen Weiterbildung dar. (Der Wuppertaler Kreis schätzt diesen Umfang geringer auf 6 bis 7 Mrd. DM ein.)

Um den offenen Marktanteil von ca. 10 Mrd. DM bemühen sich ca. 10.000 Unternehmensanbieter von Weiterbildung. Rechnet man die einzelnen „Freien Trainer“ noch hinzu, so kann man von 35.000 bis 40.000 Anbietern ausgehen. (Der Wuppertaler Kreis geht von 35.000 Anbietern aus.)

Diese maximal 40.000 Anbieter bringen jährlich rund 1 Mio. Weiterbildungsprodukte auf den Markt. Nur etwa 50 Prozent davon werden durch die 3,6 Mio. Unternehmen bzw. 30 Mio. Erwerbspersonen in Deutschland angenommen und mit durchschnittlich 10 bis 15 Teilnehmern pro Gruppe realisiert.

Die große Zahl der 1 Mio. überbetrieblichen Weiterbildungsangebote ist von pluralistischer Heterogenität charakterisiert. Aufgrund dieser Heterogenität lassen sich nur wenige Cluster bilden, in denen wiederum Zentral-Vergleiche der Programmangebote sinnvoll sind. Bevor man jedoch Inhalte und Qualitäten vergleichen kann, muss man eine kundenorientierte Transparenz schaffen.

Derzeit ist bei der großen Zahl der Anbieter und Angebote keine zufriedenstellende Transparenz für den Kunden vorhanden. Da helfen auch die derzeitigen zentral organisierten Datenbanken

- Kurs direkt unter www.arbeitsamt.de
- Weiterbildungsinformationssystem des DIHT unter www.wis.ihk.de
- Institut der Deutschen Wirtschaft unter www.liquide.de

dem einzelnen Suchenden nicht ausreichend, da

- einerseits der Umfang zu groß ist und
- andererseits die Datenbanken nicht nach dem nutzerorientierten Suchprinzip „Bundesland als regionaler Markt“

aufgebaut sind. Geschätzt wird, dass über 90 % der beruflichen Weiterbildungsangebote nach regionalen Gesichtspunkten (Wohnort – Lernort) von den Unternehmen und Privatpersonen genutzt werden.

Der Umgang der Anbieter mit Qualitätsstandards und Qualitätsmanagement-Systemen steht nicht im Mittelpunkt der Datenbanken. Qualitäts- und Quantitätsvergleiche finden sich in solchen Anbieter-Studien wie

- Lünenendok-Studie: Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung in Deutschland
www.luenendok.de
- Maisberger-Studie: Wissensdurst und Bildungshunger
www.maisberger.de
- Studie „Weiterbildungsszene Deutschland 1999/2000“
Gerhard May Verlag GmbH Bonn
- Marktstudie Führungskräfte-Training – Weiterbildungsinstitute im Vergleich

Allesamt sind sie jedoch zentral mit dem Blick auf Gesamtdeutschland angelegt. Ein regionales Benchmarking ist nicht enthalten. Folglich nützt eine Zentraltransparenz auf Bundesebene nur dem etwa 10%igen Anteil des überbetrieblichen Weiterbildungsvolumens, der auch überregional zur Realisierung kommt.

Überbetriebliche Weiterbildungsangebote	Überregionaler Marktanteil	Regionaler Marktanteil
Realisierung	ca. 10 %	ca. 90 %

Der Hauptansatzpunkt zur Beeinflussung der Qualität überbetrieblicher Weiterbildung muss daher auf die Schaffung von Transparenz in regionalen Weiterbildungsmärkten gerichtet werden. Dazu gibt es bereits Aktivitäten aus dem BMBF zum Aufbau und zur Unterstützung regionaler Netzwerke.

2.2 Bundesland Sachsen

Bis zum Jahr 2000 hat sich die Weiterbildungslandschaft in Sachsen wie folgt entwickelt:

Jahr	Anzahl Weiterbildungseinrichtungen in Sachsen	Beschäftigte in Weiterbildungseinrichtungen in Sachsen	Teilnehmer an überbetrieblicher Weiterbildung
1990	ca. 2.000	ca. 20.000	ca. 500.000
2000	ca. 550	ca. 6.000	ca. 214.000

Tabelle: Weiterbildungslandschaft in Sachsen im Jahr 2000 (Eigenerhebung)

Die rund 550 Bildungseinrichtungen in Sachsen betreiben etwa 860 Niederlassungen an den jeweiligen Standorten innerhalb Sachsens.

Für den Kunden ist keine Transparenz

- der 550 Bildungsanbieter
- der Arbeit der Träger mit Qualitätsmanagement-Systemen oder anderen Qualitätsstandards
- der Bildungsangebote und Dienstleistungen
- der regionalen und inhaltlichen Verteilung der Angebote hinsichtlich Kundennähe und Erreichbarkeit in den 23 Kreisen und 7 kreisfreien Städten Sachsens

erkennbar. Das bsw hat diesen Transparenzmangel erkannt und arbeitet an einer eigenen (nicht geförderten) Datenbank-Lösung.

3. Komplexität der Weiterbildung

Weiterbildung als Humaninvestition ist ein komplexer Prozess.

In der Presseinformation des Wuppertaler Kreises zum Thema Bildungstest wurde bereits herausgearbeitet, dass Weiterbildung nicht losgelöst vom Menschen betrachtet werden kann. Stellen Produkt- und Prozessqualität objektive Faktoren dar, so fließen Teilnehmer- und Trainerqualität ebenso in die Lernergebnisse und den daraus möglichen Transfer in die Praxis ein.

Erst der erfolgreiche Transfer des Erlernten bzw. der erworbenen Fähigkeiten, meist wiederum in Teams, also in der vernetzten Wechselwirkung mehrerer Teammitglieder, können Kundenzufriedenheit und Kundennutzen widerspiegeln. Ein fotografischer „Bildungstest“, eine Momentaufnahme komplex vernetzter Zusammenhänge, womöglich noch beim Bildungsanbieter, kann dem Praxiserfolg nicht auf die Sprünge helfen.

Da erscheinen Referenzen von zufriedenen Kunden wohl weit aussagekräftiger. Diese Referenzen stellen zwar auch kein „Regionales Benchmarking“ dar, jedoch sind sie eher geeignet, Aufschluss über die Qualität des Anbieters aus Sicht des Verbrauchers zu geben.

Ein „Regionales Benchmarking“ aus Sicht der Kunden wäre in der Weiterbildung am ehesten geeignet, Druck auf die Qualität der Anbieter auszuüben, da über 90 % der überbetrieblichen Weiterbildung regional – also mit relativ großer Nähe zwischen Wohnort und Lernort – sprich in regionalen Märkten – umgesetzt wird.

Eine „Stiftung Bildungstest“, die nicht die regionalen Märkte untersuchen will, kann auch nicht zur Qualitätsentwicklung in den differenzierten Teilmärkten der Weiterbildung der jeweiligen Bundesländer bzw. noch enger gefassten Regionen Beiträge zum regionalen Verbraucherschutz bewirken.

Weiterhin ist zu beachten, dass die Qualität eines überbetrieblichen Weiterbildungsprogramms (bzw. -produktes) eine Funktion

- der subjektiven Ziele der jeweiligen Teilnehmer
- der Kompetenz der Lehrkräfte/Trainer ist, die das jeweilige Programm individuell durchführen
- der subjektiven Ergebniseinschätzung der jeweiligen Teilnehmer ist, wie ihnen persönlich der Programminhalt des Seminars, Trainings oder Kurses im Beruf und am Arbeitsplatz weiterhilft.

Diese Faktoren können in einem „Bildungstest“ nicht querschnittsorientiert gemessen und verglichen werden, da es sich um eine Vielzahl subjektiver Faktoren handelt.

Darüber hinaus wird die Schwierigkeit, die Qualität von Weiterbildung objektiv zu charakterisieren, an der Menge der zu beachtenden Kriterien deutlich.

ISO 9000	Wuppertaler Kreis	BIBB
20 Qualitätselemente	5 Qualitätskriterien mit 22 Merkmalen	Checkliste Qualität 7 Kapitel 22 Fragen

Diese Kriterien werden durch den Kunden und Teilnehmer an Weiterbildung sehr individuell und persönlich gewichtet, da es sich bei Weiterbildung anders als bei Waren des täglichen Bedarfs nicht um Massengüter oder Großserienprodukte handelt.

Der Ansatz „Bildung“ als „Verbrauchsgut“ und Massenartikel zu definieren, führt in die falsche Richtung.

4. Vorschläge für die weitere Diskussion

4.1 Qualitätsstandards

Qualitätsstandards sollten im Bereich der pluralistischen beruflichen Weiterbildung nicht hoheitlich gelenkt erarbeitet und verordnet werden.

Qualitätsstandards, die auf freiwilliger Erarbeitung und Umsetzung beruhen und die einer ständigen Weiterentwicklung seitens der Praxis unterliegen, haben am ehesten die Chance, angenommen und verallgemeinert zu werden. Siehe hierzu die Qualitätsstandards des Wuppertaler Kreises.

Auch das Setzen von „Mindeststandards an Qualität“ durch den Staat ist im Bereich der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung äußerst fragwürdig, da es impliziert, dass der Staat über das Zukunfts-know-how der Wirtschaftsentwicklung verfügt – und dies in zukunftsorientierte Qualitätsstandards einfließen lässt und dies bei ständig zunehmender weltweiter Vernetzung der Märkte.

4.2 Stiftung Bildungstest

Der Diskussion um eine Stiftung „Bildungstest“ können folgende Faktoren zugrunde gelegt werden:

Berufliche Weiterbildung	Überregionaler Marktanteil	Regionaler Marktanteil
betriebliche Weiterbildung – etwa 24 Mrd. DM/Jahr	innerbetriebliche Realisierung	innerbetriebliche Realisierung
überbetriebliche Weiterbildung – etwa 10 Mrd. DM/Jahr	ca. 10 %	ca. 90 %

Der regionale Marktanteil der überbetrieblichen Weiterbildung ist pro Bundesland kleiner als 1 Mrd. DM (Ausnahme NRW). Der überregionale Marktanteil der überbetrieblichen Weiterbildung umfasst etwa 1 Mrd. DM in Deutschland. Es entsteht die Fragestellung, ob es sich lohnt

- auf Bundesebene für das Marktvolumen von 1 Mrd. DM überregionaler beruflicher Weiterbildung eine öffentlich-rechtliche Stiftung „Bildungstest“ zu schaffen
- auf Länderebene für den jeweils unter 1 Mrd. DM-Marktanteil regionaler beruflicher Weiterbildung 16 öffentlich-rechtliche Stiftungen „Bildungstest“ in Länderhoheit zu schaffen.

In den 16 Bundesländern wären zudem die Weiterbildungsgesetze der Länder zu beachten. Auf eine Stiftung „Bildungstest“ in öffentlicher Trägerschaft kann nach Ansicht der Autoren verzichtet werden. Diese Aussage wird vom Wuppertaler Kreis voll geteilt.

4.3 Transparenz mit „Die Bildungsinformation“

Das Internet bietet die Möglichkeit, mehr kundengerechte Transparenz der Weiterbildung zu schaffen. Auch hier sollte nach den Grundsätzen der Freiwilligkeit der Anbieter vorgegangen werden. Denkbar ist jedoch ein gefördertes Projekt zur Schaffung einer „Bildungsinformation“ durch

- Zusammenstellung aller Bildungsanbieter bzw. Bildungsorganisationen im jeweiligen Bundesland nach einer Reihe regionaler, wirtschaftsorientierter, inhaltlicher und qualitätsbetreffender Kriterien,

und im zweiten Schritt

- der Vernetzung der 16 Länderdatenbanken zur Gesamtdatenbank für die Bundesrepublik Deutschland, in welcher auch die überregionalen Institute und Gesichtspunkte kundengerecht abgebildet werden.

Dabei sollte jedoch der Aspekt der Kundennähe (Wohnort-Bildungsort) vorrangig sein. In diese „Bildungsinformation“ werden

- Referenzen seitens der Anbieter
- Kundenfeedback der Firmen und Privatpersonen zur Qualität erlebter Kurse und Seminare

aufgenommen und daraus eine Dialogfunktion mit den Kunden entwickelt. Daraus könnte Akzeptanz beim Kunden und Qualitätsdruck beim Anbieter entstehen, da der Nachfrager ja dann relativ schnell einen Überblick über die Leistungsfähigkeit eines Bildungsanbieters/einer Bildungsorganisation erhalten kann.

Doris Odendahl

8. Qualitätssicherung und -entwicklung in der allgemeinen Weiterbildung

Die rund 1.000 Volkshochschulen in Deutschland mit mehr als 530.000 durchgeführten Kursveranstaltungen pro Jahr praktizieren vielfältige Verfahren der Qualitätsentwicklung. Die Spannweite reicht von systematisierten Verfahren wie Zertifizierung nach ISO 9001, Qualitätsentwicklung nach dem EFQM-Modell, Selbstevaluation auf der Grundlage eines in den VHS-Landesverbänden erarbeiteten Fragenkatalogs, wechselseitige Entwicklungsberatung (WEB) nach einem Modell des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in NRW und des Landesverbandes Niedersachsen, sowie einer Vielzahl anderer Organisationsentwicklungs- und Evaluationsprozessen.

Aus der Vielzahl bisheriger Ansätze und Erfahrungen lassen sich vier Bereiche bestimmen, auf die sich **Qualitätsentwicklung** konzentriert:

- Aufgaben und Programm der Einrichtungen
- Planung, Durchführung, Auswertung von Weiterbildungsangeboten und -programmen
- einrichtungsinterne Regelungen und Verfahren
- produktübergreifende Dienstleistungen.

Neben dieser inhaltlichen Fokussierung sind die Aneignung und das "Einüben" systematischer, auch durch Eigenlogik bestimmter spezifischer Methoden und Arbeitsprozesse von entscheidender Bedeutung, wenn es gelingen soll, **Qualitätsentwicklung als kontinuierlichen Prozess** und als Sichtweise und Haltung zu fördern und zu implementieren. Qualitätsentwicklung bedarf der **lernenden Organisation**.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung hängen untrennbar mit **Organisationsentwicklung** zusammen. Dies ist von Bedeutung für die Bewertung von Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung, die nicht auf die Einführung normierter technischer Verfahren reduziert werden kann. Sie ist vielmehr als partizipatives und prozessorientiertes Verfahren unter Beteiligung aller in den Einrichtungen Tätigen einzuführen und zu entwickeln, da Qualität in der Bildungsarbeit einem multiplen, relationalen und diskursiven Verständnis verpflichtet ist. Im Mittelpunkt steht dabei die gesamte Einrichtung und ihre Bildungsarbeit. Gerade die innere Verknüpfung der oben genannten vier Qualitätsbereiche und die Anwendung spezifischer Kommunikations- und Arbeitsformen einer lernenden Organisation machen ihren Kern aus.

In diesem Zusammenhang sind u.a. zwei Problembereiche zu nennen:

1. die **Einbeziehung der Lehrenden** in die Qualitätsentwicklung;
2. die **Kommunikation mit den Nutzern**, Teilnehmenden und Kunden der Weiterbildung – angefangen beim Verbraucherschutz bis hin zur systematischen Kundenkommunikation.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen ferner, dass es gelingen muss, Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung zu entwickeln, die für **Einrichtungen unterschiedlicher Struktur, Größenordnung und institutioneller Verfassung adaptions- und anschlussfähig** sein müssen. Damit ist auf ein weiteres Entwicklungsproblem aufmerksam gemacht. Es muss gelingen, Qualitätsentwicklungsprozesse

einrichtungsspezifisch zu gestalten, die jeweiligen Stärken und Schwächen zum Ausgangspunkt zu machen, einen von den Einrichtungen **selbst bestimmten** Entwicklungsprozess zu befördern, Veränderungen einzuleiten und auf die Implementierung und Einhaltung von vergleichbaren und vor allem für die Nutzer erkennbaren Qualitätsmerkmalen Wert zu legen. Von daher liegt es nahe,

- interne Evaluation und externe Begutachtung sowie
- prozessorientierte Entwicklungen und Einführung vorgegebener Standards

zu verknüpfen.

Weiterbildungspolitisch bedeutet dies die Festlegung auf **wenige verbindliche inhaltliche Standards** (wie z.B. Teilnehmerschutz, Zugangsoffenheit, Information, Transparenz des Angebotes, Qualifikation des Personals, Evaluation), vor allem aber die Förderung und Unterstützung von offenen, **autonom bestimmten Qualitätsentwicklungsprozessen**. Hier sind eigenständige, träger- und einrichtungsspezifische Konzepte zu erarbeiten. Dafür sollte Unterstützung geleistet, Arbeitshilfen und Instrumente zur Verfügung gestellt und Beratung und Begleitung gewährleistet werden – eine weiterbildungspolitische Entwicklungsaufgabe, die durch entsprechende Projekte und öffentliche Mittel aufgebaut und gefördert werden muss.

Für Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung mit dem Fokus **Qualität für die Nutzer** sind Konzepte und Instrumente erforderlich, die nicht allein Check- und Prüfverfahren sind, sondern darüber hinaus Entwicklungsprozesse in Einrichtungen befördern und begutachten und dies auch in der Art und Weise ihrer "Überprüfung" widerspiegeln. Unter anderem können dabei Konzepte der **Kollegialberatung** und des peer-review weiterentwickelt und neue Formen der Zertifizierung und Testierung erprobt werden, insbes. in Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der kulturellen und politischen Bildung.

Qualitäts-Testat für Weiterbildungseinrichtungen

Ein Qualitäts-Testat soll **für alle Weiterbildungseinrichtungen** offen sein, es zielt auf einen für die Öffentlichkeit und die Weiterbildungsinteressierten **transparenten Qualitäts-Ausweis**. Dabei geht es um ein übergreifendes adaptionsfähiges und vergleichbares System, das

- Prozessorientierung und Standardsicherung verbindet;
- Selbst- und Fremdevaluation kombiniert;
- einrichtungsspezifisch umzusetzen ist;
- auf Entwicklung statt auf Status-quo-Beschreibung setzt;
- auf Systematik und Verbindlichkeit im Handeln gerichtet ist;
- ein Testat vorsieht, das nach innen und nach außen Akzeptanz findet und in den Leistungen für die Öffentlichkeit erkennbar ist.

Das Qualitäts-Testat wählt die **Nutzer** zum zentralen Bezugssystem für Qualitätsentwicklung. Entsprechend sind die Qualitätsbereiche, die Einzelelemente sowie die Standards entwickelt und gewichtet. Ein zweites konstitutives Element ist die Ausrichtung auf die **Lernende Organisation**: dabei steht das "Einüben" des **Qualitätskreislaufts** im Zentrum. Es geht um die Befähigung zum selbstgesteuerten kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozess in Weiterbildungseinrichtungen.

Das Qualitäts-Testat ist auf die vier bereits genannten Qualitätsbereiche gerichtet. Jeder Qualitätsbereich umfasst eine Reihe von Qualitätselementen. Diese sind unterschieden in **grundständige und weiterführende** Elemente. **Grundständig** heißt, dieses Element ist für die Erst-Testierung zur Bearbeitung

vorgeschrieben, Endergebnisse sind zu dokumentieren, eine kontinuierliche Revision und Fortschreibung ist sicherzustellen. Die **weiterführenden** Qualitätselemente sind Angebote und Vorschläge für die Fortentwicklung und können als Entwicklungsaufgaben für ein Review vereinbart werden. Zu den einzelnen Qualitätselementen werden Standards erarbeitet, die Gegenstand der Testierung sind. Standards können Prozess- oder Inhaltsstandards sein.

Ein entscheidendes Merkmal des Qualitäts-Testats ist jedoch nicht allein die Entwicklung und Sicherstellung von Standards, sondern gleichermaßen die Implementierung eines systematischen Vorgehens. Das Arbeitsprinzip des **Qualitätskreislaufs** ist ebenfalls Ziel und Gegenstand der Testierung und bedeutet, dass die entsprechenden Prozessschritte im Testierungsverfahren einzuhalten und nachzuweisen sind.

Das Qualitäts-Testat weist somit eine dreidimensionale Architektur auf:

- Entwicklung und Sicherstellung von Standards zu vorgegebenen grundständigen Qualitätselementen und Möglichkeit einrichtungsspezifischer Weiterentwicklung;
- damit verbundene systematische Einführung eines strukturierten Arbeitsprozesses (Qualitätskreislauf) auch für alle weiteren Entwicklungsprozesse;
- Festlegung einer kontinuierlichen Evaluation als selbstreflexivem Entwicklungsprozess, um die Einrichtungen zur Lernenden Organisation zu befähigen.

Für die Vergabe des Qualitäts-Testates gilt ein formales **Testierungs-Verfahren**. Es sieht vor:

- eine einrichtungsinterne Vereinbarung.
- einen Kontrakt mit einer Testat-Instanz.
- eine zeitliche Befristung.
- Evaluation, Maßnahmeplanung, Dokumentation, Abschlussbesprechung.
- Regelmäßiges Review.
- Finanzierung durch die Einrichtung.

Als **Testat-Instanz** ist an eine **nicht-staatliche Organisationsform** zu denken, die keine kommerziellen Interessen verfolgt, unabhängige Testierung gewährleistet, externen Sachverstand und kollegiale Beratung organisiert, Begleitung bereithält und Weiterentwicklungen der Qualitätselemente betreibt. Die **Trennung von Begutachtung und Prozessbegleitung** ist sicherzustellen.

Für die allgemeine Weiterbildung, die alle Bereiche (berufliche Weiterbildung, Sprachen, kulturelle und gesundheitliche Weiterbildung und politische Bildung) umfasst, lassen sich übergreifende Perspektiven anderer Bildungsbereiche für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung nur dann umsetzen, wenn sie auf die der Erwachsenenbildung zugrunde liegenden Freiwilligkeit aufbauen. Deshalb kommt dem Aufbau und der Entwicklung eines Weiterbildungs-Testats besondere Bedeutung zu.

Lernen - ein Leben lang

- Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -

Mitglieder der Expertengruppe waren:

- Mr. Jorma Ahola, Counsellor of Education, Ministry of Education, Finnland (Gast)
- Prof. Dr. Martin Baethge, Direktor des Soziologischen Forschungsinstituts an der Georg-August-Universität Göttingen - Vorsitz -
- Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Dohmen, Universität Tübingen
- Dr. Eckhard Emminger, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen/ Donau
- Prof. Dr. Peter Faulstich, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, Universität Hamburg
- Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Philosophische Fakultät IV, Humboldt-Universität, Berlin
- Günther Hohlweg, Leiter Siemens Berufsausbildung im Zentralbereich Personal
- Susanne Kretschmer, BBJ Servis gGmbH, Berlin
- Prof. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein, Direktor Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE, Frankfurt a.M.
- Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg
- Dr. Frans de Vijlder, Ministerie van OenW, Zoetermeer, Niederlande (Gast).

Inhalt

Vorbemerkung

Zusammenfassung

- 1. Perspektive lebenslanges Lernen: ihr aktueller Hintergrund und ihr Konzept**
- 2. Zugänge zu lebenslangem Lernen: Institutionelle Bedingungen zur Realisierung des Konzepts**
 - 2.1 Lernmotivation und Lernkompetenz
 - 2.2 Lebenslanges Lernen für weiterbildungsfernere Erwachsene
 - 2.3 Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen
 - 2.4 Finanzielle und zeitliche Ressourcen für lebenslanges Lernen
 - 2.5 Netzwerke
- 3. Lernorganisatorische Bedingungen: Modularisierung und Zertifizierung**
 - 3.1 Modularisierung
 - 3.2 Zertifizierung: Bewertung des Lernens
- 4. Neue Medien**
- 5. Professionalisierung**
- 6. Die Rolle der Hochschulen im lebenslangen Lernen**

Anhang mit Einzelexpertisen

Vorbemerkung

Das Forum Bildung hat eine Expertengruppe gebeten, eine Expertise zum Themenschwerpunkt „Lernen, ein Leben lang“ zu erarbeiten. Der Expertengruppe stand ein Arbeitszeitraum von Mitte Dezember 2000 bis Anfang April 2001 zur Verfügung.

Es gibt im nationalen wie im internationalen Rahmen wenig Dissens darüber, dass lebenslanges Lernen eine Schlüsselgröße für die Bewältigung der Herausforderungen ist, die sich für Wirtschaft wie Privatleben im Übergang zur Wissensgesellschaft stellen. In jüngster Zeit wird der relativ breite Konsens für die nationale Debatte durch die Erklärung des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ zur Qualifizierungsoffensive „Berufliche Bildung“ vom 04. März 2001, für die internationale durch die Stellungnahme der EU-Kommission vom Oktober 2000 bestätigt.

Der breite politische Konsens für lebenslanges Lernen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine neue Bildungspraxis von Individuen und Organisationen, die lebenslanges Lernen für alle zur Realität werden lassen kann. Die Expertengruppe hat in mehreren Sitzungen zwischen 18. Dezember 2000 und 05. April 2001 zunächst erörtert, worin die wesentlichen Unterschiede zwischen traditioneller Weiterbildung und dem Konzept lebenslangen Lernens liegen, um vor diesem Hintergrund der Frage nachzugehen, was an den institutionellen Arrangements im Bildungs- und Beschäftigungsbereich vordringlich verändert werden muss, um das Konzept lebenslangen Lernens für alle in die Realität umzusetzen.

Der Bericht war Grundlage für die Vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung "Lernen ein Leben lang" (Materialien des Forum Bildung; 9). Er wendet sich darüber hinaus an die breite Öffentlichkeit, um die Diskussion über die Empfehlungen des Forums zu unterstützen. Er gliedert sich in zwei Teile: Der erste behandelt die von der Expertengruppe gemeinsam verantwortete Expertise mit Empfehlungen, der zweite Teil (Anhang) enthält die von den jeweiligen Autor/innen vorgelegten Ausarbeitungen, die den Beratungen zugrunde lagen, aber in den Formulierungen in der alleinigen Verantwortung der jeweiligen Verfasser/innen stehen.

Zusammenfassung

- Lebenslanges Lernen - als durchgängiges und übergreifendes Prinzip - ist eine Schlüsselgröße für die Bewältigung der Herausforderungen, die sich für Wirtschaft wie Privatleben im Übergang zur Wissensgesellschaft stellen. Die Schnelligkeit des ökonomisch-technischen Wandels, die zunehmende Unkalkulierbarkeit von Entwicklungen auf den Güter- und Arbeitsmärkten und die steigende Unsicherheit in den (berufs-)biographischen Perspektiven der Menschen stellen neue Anforderungen sowohl an die gesellschaftliche Organisation von Lernprozessen im Erwachsenenalter als auch an das individuelle Lernverhalten:
 - Die Organisation von Weiterbildung wandelt sich von eher *angebots-* zu eher *nachfrageorientierten*, von eher *institutionen-* zu eher *prozessbezogenen* Formen.
 - Im Konzept lebenslangen Lernens erlangen *informelle Lernprozesse* eine steigende Bedeutung und erhöhte Aufmerksamkeit.
- Neben neuen *Chancen für persönliche Entfaltung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation* verstärken sich auch *Gefahren der Ausgrenzung* vor allem für diejenigen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für die mit lebenslangem Lernen verbundenen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind. Um die Chancen zu nutzen und die Gefahren zu bannen, bedarf es weitreichender Veränderungen in den institutionellen Arrangements von Bildung und Weiterbildung.
- Damit lebenslanges Lernen zum integralen Bestandteil von Biographie und Biographieplanung von allen werden kann, bedarf es in Institutionen und bei Personen eines *neuen Bildungs- und Lernbewusstseins*, das Lernmotivation und Lernkompetenz von frühster Kindheit an übt durch Ermunterung zu Eigeninitiative, Selbstverantwortung und Selbstorganisation.
- Finanzielle und zeitliche Ressourcen gehören eng zusammen. Die Tarifpartner sollten - wie im einzelnen konzipiert – Modelle einer neuen Verbindung von Arbeits- und Lernzeiten entwickeln; die öffentlichen Mittel im Bereich der beruflichen Qualifizierung sollten wirksamer eingesetzt werden (z.B. durch Einführung von Job-Rotationsmodellen). Unter der Perspektive lebenslangen Lernens bedarf es eines langfristigen Finanzierungskonzepts, das bisher nirgends existiert. Es muss dem einzelnen Planungssicherheit, Motivation und selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit über den individuellen Bildungsweg ermöglichen.
- Angesichts der demographischen Entwicklung gewinnt der Einbezug älterer Erwachsener ins lebenslange Lernen an Bedeutung. Zur Überwindung ihrer Lern- und Teilnahmeprobleme bedarf es vor allem direkterer, an ihre alltäglichen Lebenssituationen anschließender Lernmöglichkeiten.
- Daneben ist auch die Gruppe der Geringqualifizierten und „lernungewohnten“ Personen besonders zu fördern, insbesondere durch persönliche Ansprache und Beratung, Zertifizierungsmöglichkeiten für ihre im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen und vor allem durch eine lernförderliche Gestaltung der Arbeitsplätze.
- Die Förderung regionaler Netzwerke und Kooperationsverbünde ist auszubauen, um Transparenz, Erreichbarkeit, Verfügbarkeit, Vielfalt und Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten zu sichern.
- Eine besondere Bedeutung kommen der *Modularisierung* und *Zertifizierung* von Lernprozessen zu, da durch sie formalisiertes und informelles Lernen vergleichbar gemacht, die Transparenz über individuelle

Lernleistungen erhöht und flexible Bildungswege besser gestaltet werden können. Modularisierung und Zertifizierung sind in Deutschland besonders sensible Themen, weil sie mit „großen Traditionen“ (Berufskonzept) und institutionellen Interessen (Zertifizierung als Machtposition von Bildungseinrichtungen) kollidieren können. Die Expertengruppe empfiehlt eine *Modularisierung im Rahmen von Berufs- und Kompetenzprofilen*, die *Überprüfung und Veränderung* einer in ihren Anlagen veralteten *Zertifizierungspraxis* sowie den *Aufbau unabhängiger und offener Zertifizierungsagenturen*, die von Fortbildungs- und Lerneinrichtungen getrennt sind.

- Neue *Professionalisierungskonzepte* für die in der Weiterbildung Tätigen sind eine unabdingbare Voraussetzung für lebenslanges Lernen für alle. Im Kern geht es um eine *Neudefinition von Kompetenzprofilen*; bei ihnen müssen Management-, Beratungs-, Planungs- und Medienkompetenz gegenüber traditionellen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen an gewicht gewinnen – und deren Umsetzung in Studiengänge.
- Mit dem Einsatz neuer Medien eröffnen sich zwar vielfältige und noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten und Chancen für Lernprozesse; damit verbunden sind aber auch Gefahren der sozialen Ausgrenzung aufgrund mangelnder Kompetenzen (Problem der „digitalen“ Spaltung der Gesellschaft). Offener Zugang für alle zu den neuen Medien, die Verbindung elektronischer und traditioneller Vermittlungsmethoden, die nach allen Erfahrungen den fruchtbarsten Weg des Einsatzes von E-Learning sichert, sowie Förderung einer breiten interdisziplinären Grundlagen- und Anwendungsforschung sind die wichtigsten Ansatzpunkte.
- Bislang ist die Rolle der Hochschulen im Prozess lebenslangen Lernens eher marginal, eine exakte Positionierung im Bereich kooperativer Weiterbildung fehlt noch. Um die ihrer herausragenden Funktion in einer „Wissensgesellschaft“ zukommende Rolle im lebenslangen Lernen Realität werden zu lassen, erscheinen nicht allein ein Ausbau (modularisierter) Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudiengänge und die Anrechnung von Weiterbildungsleistungen der Hochschullehrer/innen auf ihre Deputate erforderlich, sondern eine für lebenslanges Lernen motivierende Umgestaltung des gesamten Studiums.

1. Perspektive lebenslanges Lernen: ihr aktueller Hintergrund und ihr Konzept

Für individuelles Lernen und dessen institutionelle Organisation setzt der Weg in die Wissensgesellschaft – der ein wenig plakative Begriff sei hier als Metapher für einen epochalen gesellschaftlichen Wandel gestattet – neue Bedingungen gegenüber früheren Zeiten: Die Beschleunigung des Wissensverschleißes erhöht den Zwang zur Kontinuität und Permanenz der individuellen Lern- und Weiterbildungsanstrengungen, eröffnet gleichzeitig aber auch neue Chancen. Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklungen auf den Produkt- und Arbeitsmärkten, die nicht zuletzt durch die ausgreifende Internationalisierung und den ökonomischen Strukturwandel gestiegen sind und auf die alltäglichen Lebensverhältnisse ausstrahlen, verringern tendenziell die Ziel- und Adressatengenaugkeit institutioneller (Weiter-)Bildungsangebote. Selbst in Zeiten beträchtlichen beruflichen und sektoralen Strukturwandels in den 60er und 70er Jahren, in denen die Anforderungen an die Mobilität auch bereits zunahmen, hatte man noch relativ gute Anhaltspunkte für Qualifikationen sowie Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man Bildungsangebote konzipieren konnte. Dies galt für die allgemeine wie für die berufliche Weiterbildung, wo man durch Fortbildungs-

und Umschulungsangebote auf breiter Ebene einen wichtigen Beitrag zur qualifikatorischen Bewältigung des ökonomisch-technischen Wandels geleistet hat. Von dieser Situation ist man immer weiter entfernt, die Sicherheit über die herkömmlichen Qualifikationsparameter hat abgenommen. Es sind diese Veränderungen in den sozialen und ökonomischen Bedingungen, die der jahrzehntelang folgenlos gebliebenen Beschwörung von „permanenter Weiterbildung“ (education permante) heute vielleicht eine bessere Realisierungschance geben. Lebenslanges Lernen ist nicht mehr nur eine Bildungsfrage, sondern zugleich eine der sozio-ökonomischen Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft.

Ob man hieraus einen *Paradigmenwechsel* in der Organisation von Lernen im Erwachsenenalter ableitet, zu dem es gekommen sei oder zu dem es kommen müsse, ist weniger entscheidend als das Einvernehmen darüber, dass sich die Anforderungen sowohl an die gesellschaftliche Organisation von Lernprozessen im Erwachsenenalter als auch an das individuelle Lernverhalten sehr weitgehend gewandelt haben, und dieser Wandel auf die Institutionalisierung von Bildungssystemen insgesamt ausstrahlt (vgl. Expertengruppe 1 des Forum Bildung 2000). Die Richtung des Wandels lässt sich besonders deutlich an der Organisation beruflicher Weiterbildung erkennen und als Tendenz von einer *stärker angebots-* zu einer *stärker nachfrageorientierten* oder von einer *eher institutionen-* zu einer *eher prozessorientierten Weiterbildung* interpretieren.

Prozessorientierung heißt (in bezug auf die Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen) im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen zweierlei:

- **Zum einen zielt der Begriff darauf, das Lernen im Erwachsenenalter enger mit den Arbeits- und anderen sozialen Lebensprozessen zu verbinden, es stärker *bedürfnis- und bedarfsgerecht* zu gestalten und die institutionellen Barrieren, die heute Lebens- und Arbeitswelt auf der einen und Lern- und Weiterbildungswelt auf der anderen Seite gegeneinander abschotten, organisatorisch und/oder methodisch-didaktisch abzubauen und zu einer *höheren Integration von Lern- und Lebenswelten* zu kommen als in der Vergangenheit.**
- Zum anderen meint *Prozessorientierung* die *konsequente Orientierung von Weiterbildung an den tatsächlichen Lernprozessen* der Individuen: an ihren eigenen, realen Lernumgebungen, ihren Bedürfnissen und kognitiven und motivationalen Kompetenzen.

Prozessorientierung in beiden Aspekten hat zur Wiederentdeckung *informellen Lernens* geführt, das auch in der Vergangenheit Bedeutung hatte. Schon immer haben Menschen vieles außerhalb der offiziellen Bildungsinstitutionen gelernt – in ihrer alltäglichen Arbeit in und außerhalb von Betrieben, bei ihren Hobbies, in ihrer Alltagskommunikation. Der persönliche Nutzen solcher informellen Lernprozesse hat nie ernsthaft in Frage gestanden. Anders sieht es mit ihrer gesellschaftlichen Anerkennung aus. Sie trat oft gegenüber zertifizierten Qualifikationen des institutionalisierten Schul-, Aus- und Fortbildungssystems in den Hintergrund. Nicht zuletzt deswegen, weil heute im Zeichen von IuK-Technik und Internetkommunikation die Techniken der Bewältigung von Erwerbsarbeit und Alltagsleben zunehmend konvergieren, weichen in Bezug auf die individuelle Kompetenzentwicklung die Grenzen zwischen Arbeits- und Lebenswelt, zwischen formellem und informellem Lernen immer weiter auf. Insofern betont die Kommission der Europäischen

Gemeinschaften in ihrem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ die Notwendigkeit, drei grundlegende Kategorien von Strukturtypen des Lernens zu unterscheiden:

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000, S. 9 f. [vgl. auch Gieseke/Nuissl/Emminger im Anhang]).⁹

Das Konzept lebenslangen Lernens im hier entwickelten Sinne birgt große Chancen zu mehr Selbstbestimmung und Selbstorganisation in der Erwerbsarbeit und in der Alltagskommunikation. Aber es birgt, gerade weil permanentes Lernen immer stärker zur zentralen Bedingung für die gesellschaftliche Statuszuweisung bzw. den Statuserhalt, für gesellschaftliche und politische Teilhabe und für Gestaltung des Alltagslebens wird, ebenso Gefahren verstärkter Ausgrenzung derjenigen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für die damit verbundenen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind. Denn im Vergleich mit der Weiterbildung früherer Jahrzehnte, die in beruflichen Bereichen vor allem *anlassbezogen* war und deren Anstöße von außen kamen, wenn jemand seinen Arbeitsplatz oder Beruf wechseln musste oder aufsteigen wollte oder auch im persönlichen Bereich zumeist einem besonderen individuellen Interesse folgte, verlangt das neue Konzept lebenslangen Lernens ein kontinuierliches und selbstorganisiertes Weiterbildungsverhalten, ein hohes Maß an Eigeninitiative:

- Weiterbildung wird zum *integralen Bestandteil der Biographie und Biographieplanung*, nicht nur im Sinne der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinne von Beschäftigungssicherung als Sicherstellung der eigenen employability, von Statuserhalt und autonomer Lebensgestaltung. (Dies war bis zu einem gewissen Grade auch früher der Fall, aber nicht so ubiquitär, nicht so kontinuierlich und nicht so schwer korrigierbar im Fall von Versäumnissen wie heute.)
- *Weiterbildungsplanung und -steuerung werden als Anforderung zunehmend subjektiviert*. Lebenslanges Lernen gelingt letztendlich befriedigend nur dort, wo die Individuen zu eigenständiger Planung und

⁹ In der internationalen Diskussion werden heute zunehmend nonformales und informelles Lernen unter dem Sammelbegriff „Informal Learning“ zusammengefasst.

Organisation ihrer Weiterbildung bereit und fähig sind. Selbstverantwortung und Selbstorganisation sind insofern nicht nur Schlagworte.

- Weiterbildung wird damit auch *zunehmend reflexiv* in dem Sinne, dass den vorgenannten Anforderungen an Weiterbildungsverhalten am ehesten entsprochen werden kann, wenn das Individuum sich ständig mit seiner Umwelt auseinandersetzt, seine Situation reflektiert und sein eigenes Wissen und seine Kompetenz an der Entwicklung von Anforderungen seiner beruflichen und sozialen Umwelt überprüfen kann.

Es wäre ein Missverständnis, lebenslanges Lernen im definierten Sinne nur als eine individuelle Bringschuld zu verstehen. Was als Anforderung an die Individuen beschrieben ist, markiert zugleich und unabdingbar eine Verpflichtung für Gesellschaft und Politik, den institutionellen Rahmen und die sozialen Verhältnisse so zu gestalten, dass die Individuen die Anforderungen bewältigen, die dafür notwendigen Kompetenzen ausbilden und weiterentwickeln können. Die starke Subjektivierung des Konzepts lebenslangen Lernens entlässt die Institutionen der Weiterbildungssteuerung und die Organisationen der Erwerbsarbeit nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Ressourcen und Angeboten, definiert aber das Verhältnis von Individuum und Organisation neu.

Prozessorientierung bei der Lernorganisation erfordert Nachfrageorientierung, beide gehören unauflösbar zusammen. Dies bedeutet, dass sich das Verhältnis zwischen Individuen und Institutionen und zwischen Organisationen der Erwerbsarbeit und beruflichen Weiterbildungseinrichtungen neu gestaltet: Erwerbsarbeit und Qualifizierung müssen enger aufeinander bezogen sein; Lernen im unmittelbaren Zusammenhang von Arbeit wird immer wichtiger, um das Lernen effektiv zu machen und Leerlauf, Zeit- und Ressourcenvergeudung zu vermeiden. Weiterbildungseinrichtungen, die sich diesen Herausforderungen nicht stellen, werden zunehmend Schwierigkeiten am Markt bekommen.

Einem zweiten Missverständnis ist vorzubeugen: Die Betonung der Prozess- und Nachfrageorientierung von lebenslangem Lernen könnte zu dem Schluss verleiten, dass es sich um einen permanenten *Anpassungsprozess* handelt. Dies wäre eine unzulässige funktionalistische Verkürzung. Auch ein Konzept lebenslangen Lernens sollte eines Begriffs von Bildung, wie er für die europäischen Bildungssysteme in der Tradition der Aufklärung verbindlich geworden ist, nicht entraten. Je mehr Arbeits- und Lebenswelt konvergieren, desto wichtiger ist es, dass das Individuum Selbstbewusstsein, eigene Beurteilungsmaßstäbe gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen und kritische Distanz entwickeln und aufrechterhalten kann. Ebenso verlangt dieses Konzept, soll es nicht zum „Lernkampf jedes gegen jeden“ kommen, eine ständige Reflexion auf Solidarität und Mitmenschlichkeit als unverzichtbare Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Vor dem Hintergrund des hier entwickelten Konzepts hat die Expertengruppe sich darauf konzentriert, die in ihren Augen wichtigsten institutionellen Arrangements des gegenwärtigen Bildungs- und Weiterbildungssystems zu prüfen und Handlungsperspektiven herauszuarbeiten.

2. Zugänge zu lebenslangem Lernen: Institutionelle Bedingungen zur Realisierung des Konzepts

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist heute ein durchgängiges und übergreifendes Prinzip. Die Expertengruppe war sich darüber einig, dass der skizzierte Perspektivenwechsel von der Angebots- zur Nachfrageseite nicht den Verzicht auf institutionelle Regelungen und Support-Strukturen bedeuten kann. Um die Individuen zum lebenslangen Lernen zu motivieren und zu befähigen, sind sowohl *Voraussetzungen* in ihrer *Sozialisation, Lern- und Arbeitsbiographie* als auch *materielle/zeitliche Bedingungen* in ihrer je aktuellen Lebenssituation zu schaffen. Eigeninitiative, Selbstverantwortung und Selbstorganisation als zentrale individuelle Kompetenzen für lebenslanges Lernen haben *biographische* und *institutionelle* Voraussetzungen.

2.1 Lernmotivation und Lernkompetenz

Jede Lern- und Bildungsmotivation ist komplex. Menschen, die lernen, haben bereits auf einer ganz elementaren Ebene unterschiedliche Motive. Ebenso können sich Motivationslagen innerhalb des Individuums im Verlauf seines Lebens durch die Verarbeitung seiner Erfahrungen verändern.

In der Weiterbildungsdiskussion haben drei aus der Motivationsforschung stammende Perspektiven, die auch für lebenslanges Lernen Bedeutung haben, eine Rolle gespielt: die Gegenüberstellung von *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation, die Unterscheidung zwischen *latenter* und *manifeste* Motivation sowie der Aspekt der *Dauerhaftigkeit* von Motivationen.

Eine lange wissenschaftliche Diskussion lehrt, dass die begrifflich-analytischen Unterscheidungen von Lernmotivationen nicht im Sinne realer Entgegensetzungen, sondern eher als *Komplementaritäten* zu verstehen sind. So spielen für reale Weiterbildungsentscheidungen zumeist intrinsische Motive wie auch extrinsische Anreize oder Anlässe eine Rolle. Allerdings bleibt die intrinsische Motivation ein unverzichtbares Fundament, wenn es um die Umsetzung äußerer Anreize in eigene Handlungsimpulse und -strategien für lebenslanges Lernen geht. Die Kenntnis von latenten Motiven wiederum ermöglicht es, Angebote für manifeste Bildungsinteressen so zu entwickeln, dass auch Menschen zur Teilnahme an Lernprozessen bewegt werden, die sonst nicht in ihnen auftauchen würden.

Die zweite zentrale Kategorie im Zusammenhang lebenslangen Lernens ist die *Lernkompetenz*. Ohne auf die ausdifferenzierte wissenschaftliche Debatte über diesen Begriff und seine mögliche Operationalisierung in „Teil“-Kompetenzen einzugehen, erscheint klar, dass Lernkompetenz im Sinne kognitiver Operationen zur Wahrnehmung und Selbstorganisation von Lernen sehr früh in der Sozialisation geprägt wird (vgl. Ausarbeitungen der Expertengruppen 1 und 2).

Aus beiden Aspekten, Lernmotivation und Lernkompetenz, lassen sich eine Reihe von Empfehlungen zur Verbesserung des Zugangs zu lebenslangem Lernen begründen:

- Zur Entwicklung von Lernmotivation und -kompetenz ist es erforderlich, dass bereits in frühen Lernphasen (Kindergarten, Vor- und Grundschule) Kommunikation und Spiel-/Lernangebote so zu

gestalten sind, dass sie Spaß, Interesse, Eigenaktivität und Neugier fördern. Dies ist nicht allein eine Frage des Verhaltens von Erziehern/Lehrern(innen), sondern auch der personellen und sachlichen Ausstattung.

- Die Lernumgebungen sind zu verbessern und lernförderlich zu gestalten, d.h. die Umgebungen des Menschen (das soziale Umfeld, die Arbeitsplätze u. a.) sind in Lernprozesse einzubeziehen und für das Lernen nutzbar zu machen. Eine besondere Bedeutung kommt im Erwachsenenalter einer lernintensiven und –förderlichen Gestaltung der Arbeit zu; ohne sie steht jede Programmatik lebenslangen Lernens auf schwachen Füßen.
- Lehre und Lernen müssen wesentlich motivierender sein als vielfach in traditionellen Umgebungen. Dabei genügt es nicht, auf neue „Lernarrangements“ mit Medien zu verweisen; diese können unter Umständen demotivierender als schulischer Frontalunterricht sein. Es geht darum, in Weiterbildungseinrichtungen alle Arten von Methoden für die Aktivierung von Menschen zur Selbstorganisation ihres Lernens zu entwickeln und Lehrende in den entsprechenden methodischen Kompetenzen weiter zu qualifizieren. (vgl. Expertise Professionalisierung)
- Wichtig ist, *Lernnachweise kompatibel* zu machen (zwischen Ländern, aber auch zwischen unterschiedlichen Lernarrangements); vor allem sind Lernnachweise für Leistungen des selbstgesteuerten und informellen Lernens zu entwickeln. (vgl. Expertise Zertifizierung)
- Da der begrenzte Zugang von Menschen zu Lernprozessen oft an mangelnder Information liegt, sind Information und Beratung für Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens zu verbessern, transparenter zu machen und Zugänge zu ihnen zu erweitern.
- Auch eine verbesserte Weiterbildungswerbung und ein besseres Marketing gehören hierher.

2.2 Lebenslanges Lernen für weiterbildungsfernere Erwachsene

Für Personen mit geringen Qualifikationen, die in der Regel die für lebenslanges Lernen erforderlichen Lernkompetenzen und Lernorganisationskompetenzen nicht besitzen, steigt das Risiko der Ausgrenzung. In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen Schlüssel für die Zukunft ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu beruflicher und sozialer Ausgrenzung. Die Arbeitslosenquote von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss war 1998 zehn Mal höher als die der Absolventen von Fachhochschulen (25,8 % gegenüber 2,6 %). Die Ermöglichung lebenslangen Lernens auch für diese Personengruppen erhält daher die Dimension einer nationalen Aufgabe, sowohl im Interesse der betroffenen Individuen wie im Interesse der Wirtschaft, die mit der aktuellen demographischen Entwicklung zunehmend auf das Erschließen des Fachkräftepotentials auch dieser Personengruppen angewiesen ist.

Während 1997 48 % der Personen mit Hochschulabschluss an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, waren dies unter den Personen ohne beruflichen Abschluss nur 9 %. Das Projekt „Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen“ bestätigt, dass die Weiterbildungsbarrieren dieser Gruppen insbesondere folgende Ursachen haben:

- Angst vor Misserfolg, die in der Regel auf vorausgegangenen negativen Bildungserfahrungen beruht;
- Nicht-in-Betracht-Ziehen von Weiterbildung wegen der permanenten Notwendigkeit, sich mit Jobs durchzuschlagen;
- Zufriedenheit, überhaupt beschäftigt zu sein;
- mangelnde Information über Weiterbildungsmöglichkeiten;
- Unselbstständigkeit.

Ansätze zur Stärkung der Weiterbildungsteilnahme von Personen mit geringen Qualifikationen müssen an diesen Ursachen ansetzen. Von Bedeutung sind beispielsweise persönliche Ansprache durch eine als vertrauenswürdig eingeschätzte Person, Information über den konkreten Nutzen von Weiterbildung, Unterstützung bei der Schaffung erforderlicher äußerer Bedingungen (z.B. Kinderbetreuungsmöglichkeiten bei allein erziehenden Müttern). Besonders erfolgreich ist das gezielte Anknüpfen an informelle Lernprozesse. Das oben genannte Projekt bestätigt, dass bei relativ vielen Nichtteilnehmern Aktivitäten im Bereich des informellen Lernens festzustellen sind. Dabei wird der Vorteil des praktischen Zugangs zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen betont. Als hilfreich werden Hilfestellungen am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte empfunden.

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen werden folgende Aktivitäten für eine Qualifizierung von Erwachsenen mit geringen Qualifikationen empfohlen:

- individuelle aufsuchende Beratung am Arbeitsplatz durch eine als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Person; dadurch können Ängste abgebaut und eine Qualifizierungsorientierung ermöglicht werden;

- Zertifizierung von Kompetenzen, die im Prozess der Arbeit erworben worden sind; dies macht Mut für weitere Qualifizierungsschritte;
- Qualifizierung in der gewohnten Umgebung des Arbeitsplatzes durch modularisierte Angebote, die unmittelbar an vorhandene Kompetenzen anknüpfen; dadurch wird Qualifizierung überschaubar und unterscheidet sich sichtbar von vorausgegangenen negativen Lernerfahrungen. Wichtig ist dabei die lernfördernde Gestaltung des Arbeitsplatzes.

2.3 Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen

Eine besondere Situation stellt sich – zumindest für eine lange Übergangszeit – für den Einbezug älterer Erwachsener ins lebenslanges Lernen dar. Sie gewinnt angesichts der demographischen Entwicklung an Bedeutung, und zwar unter dem Gesichtspunkt des Erhalts ihrer „employability“ ebenso wie unter dem der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe und der Chancen eines sinnerfüllten Lebens im Alter. Ähnlich schwierig ist die Situation im Besonderen auch für Frauen im mittleren und höheren Alter.

Die Gründe für die von der internationalen Forschung hinreichend nachgewiesene Weiterbildungszurückhaltung dieser Gruppe sind vor allem: Abschreckende Schul-Erinnerungen, zunehmende Verunsicherung der Selbsteinschätzung (nicht zuletzt auch in Bezug auf neue Medien), Scheu vor Fremdsteuerung, Bevormundung und Abhängigkeit, Motivationseinbußen nach Ausscheiden aus dem Berufsleben, Stigmatisierungsängste und äußere Teilnahmehindernisse (Gebühren, Zeiten, Wege).

Zur Überwindung dieser Lern- bzw. Teilnahmeprobleme bedarf es zum Teil der Realisierung jener Anforderungen, die (unter 2.1.) zur Verbesserung von Motivation und Kompetenz allgemein formuliert worden sind. Zum anderen Teil aber sind altersspezifische Aspekte besonders zu beachten:

- Ältere Menschen brauchen *direktere Lernmöglichkeiten*, die ohne lange fachsystematische Lehrgangsumwege auf die für sie wichtigen Fragen bezogen, möglichst unmittelbar anwendungsrelevant sind und ihnen Spielraum für ein nach eigenen Möglichkeiten und Voraussetzungen gesteuertes Lernen geben.
- Bei Einschränkungen der Beweglichkeit sollten die Lernmöglichkeiten zu Hause und das „informelle Lernen“ in Lebenssituationen durch „just in time“ (medial) abrufbare Lernhilfen, durch Lernagenturen, Lernclubs, Servicestellen, Lern-Netzwerke etc. unterstützt werden.
- Insbesondere nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben mit seinen motivierenden Anregungs-, Verwertungs- und Anerkennungszusammenhängen sind sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten, die zum Lernen herausfordern, wie Gelegenheitsdienstleistungen zur Unterstützung von Mitbürgern oder in Familien und bei Jüngeren wichtig. Sie stärken Selbstwertgefühl und Lernmotivation (vgl. das Papier Dohmen im Anhang).

2.4 Finanzielle und zeitliche Ressourcen für lebenslanges Lernen

Unter dem Gesichtspunkt lebenslanges Lernen stellt sich das Finanzierungsproblem in einer anderen zeitlichen Dimension als bei traditioneller Weiterbildung: Hier konnte man von unterschiedlichen punktuellen

Anlässen ausgehen und entsprechend Finanzierungsregelungen praktizieren. Unter der Perspektive lebenslangen Lernens bedarf es eines *langfristigen Finanzierungskonzepts*, das dem Einzelnen *Planungssicherheit*, *Motivation* und *selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit* über den individuellen Bildungsweg ermöglicht. Die Finanzierungsproblematik ist unmittelbar verbunden mit der Frage der Lernzeiten, über die heute eine rege Debatte zwischen den Tarifparteien geprägt wird. Die Verteilung von Lernzeiten über die Lebensspanne ist für dynamische Gesellschaften eine angemessene Form von Aneignungsprozessen kultureller Lebensformen.

Die sich im Zeitaufwand darstellenden indirekten Kosten lebenslangen Lernens werden als Zeitanteile zum Teil in der Arbeitszeit übernommen, sie verschieben sich aber zunehmend in die Freizeit der Beschäftigten. Etwa 40% der beruflichen Weiterbildung findet außerhalb der Arbeitszeit statt. Neben den Kosten werden die Zeitanteile unmittelbar zum betrieblichen und gesellschaftlichen Aushandlungsgegenstand. Es finden sich in der betrieblichen Realität vielfältige Formen von time-sharing und Finanzsplitting zwischen Unternehmen und Beschäftigten. Dies führt dazu, dass für die Verwirklichung lebenslangen Lernens das Zeit-Geld-Problem insgesamt zum bargaining-Feld wird, aber auch neue Konsenschancen eröffnet.

Ein präziser Einblick in Größenordnungen und Träger der Finanzierung von Weiterbildung stellt sich als außerordentlich schwierig dar, weil das deutsche Finanzierungssystem sich aus der Addition unterschiedlicher Quellen ergibt, deren Einzelangaben teils durch Statistiken, teils in Form von Erhebungen oder gar durch Schätzungen gewonnen werden. Dementsprechend schwanken die Angaben zum Gesamtvolumen zwischen 70 Mrd. und 100 Mrd. DM jährlich. Die Gesamtaufwendungen teilen sich unter vier Finanzträgern auf: Privatpersonen, Betriebe und Verwaltungen, Bundesanstalt für Arbeit und öffentliche Hand. Da verschiedene Träger die Finanzlast tragen, spricht man von einem Mischfinanzierungssystem, bei dem jedoch ein eindeutiger bzw. gesetzlich geregelter Zusammenhang zwischen den beteiligten Gruppen und ihren Zuständigkeiten fehlt (vgl. das Papier Baethge im Anhang).

Die Hauptprobleme des aktuellen Finanzierungssystems von Weiterbildung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Neben der mangelnden Klarheit über Finanzierungszuständigkeiten *begünstigt bzw. benachteiligt das aktuelle System bestimmte Gruppen*, denen im positiven Fall beispielsweise eine Doppelfinanzierung zu gute kommt (über die Kostenübernahme und die Nähe zur Praxis und über Finanzierungen durch die Bundesanstalt für Arbeit), im Gegensatz dazu stehen Un- und Geringqualifizierte, längere Zeit aus dem Erwerbsleben Ausgeschiedene sowie ältere Arbeitnehmer. Finanzierungsgerechtigkeit - und damit verbunden Chancengleichheit für Zugänge - besteht aktuell nicht.
- Das *Verhältnis von Kosten und Nutzen* bei lebenslangem Lernen ist sowohl gesellschaftlich als auch individuell schwer zu bestimmen. Die private Investitionsbereitschaft ist um so eher zu erreichen, je klarer der „return on investment“ für die Privatperson ist. Die Schwierigkeit liegt darin, dass sich solche „returns“ oftmals nicht in monetären Größen messen lassen, sondern sich in erweiterten Handlungsmöglichkeiten, erhöhter beruflicher Souveränität oder auch gesteigerter Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden äußern. Selbst bei Einzelaktivitäten ist eine Zuschreibung des Nutzens problematisch, da kurz- und langfristige Effekte nur schwer mess- und vergleichbar sind (z.B. in Form späterer

Einkommenserhöhungen) bzw. unter Umständen kaum feststellbar, ob sich bestimmte Erfolge tatsächlich auf die Teilnahme an einer bestimmten Maßnahme zurückführen lassen.

- Neben direkten monetären Aufwendungen geht ein Großteil der anfallenden Kosten für lebenslanges Lernen auf *Opportunitätskosten* zurück bzw. bezieht sich auf *Investitionen*, die *zeitlicher* Art sind (Freizeitverlust) sowie auf physische und psychische Belastungen. Mehr als die Hälfte betrieblich anfallender Kosten sind Freistellungskosten.
- Auch wenn der Weiterbildungsbereich ein gemischtwirtschaftliches System der Finanzierung durch private (Individuen wie Unternehmen) und öffentliche Haushalte ist, funktioniert er weitgehend marktwirtschaftlich: Finanziere bestimmen das Angebot, was zur Folge hat, dass die freie Wahl von Kursinhalten nur dort möglich ist, wo der Teilnehmende die Maßnahme auch selbst bezahlt. Andernfalls - wenn z.B. BA oder Betriebe als Geldgeber fungieren - werden die Kursinhalte entsprechend vorgegeben bzw. nur bestimmte Inhalte und Ziele finanziert.

Eine Finanzierungsregelung für lebenslanges Lernen hat bereits im Ansatz systematische Benachteiligungen zu vermeiden. Weil lebenslanges Lernen in Zukunft immer mehr zum integrativen Bestandteil *individualisierter Sozialpolitik* werden wird, ist sie so zu gestalten, dass sie individuelle Risikoversicherung, Anpassung an ökonomisch-sozialen Wandel sowie dessen Mitgestaltung ermöglicht. Der Veränderungsbedarf schließt insgesamt alle arbeitsmarktpolitischen Instrumente des Bundes, der Länder und der Kommunen mit ein, damit insbesondere für die Zielgruppe der Benachteiligten die Strukturen flexibler und transparenter werden. Aktuell betrifft das vor allem (Langzeit-)Arbeitslose, ins Erwerbsleben zurückkehren wollende Frauen und Männer sowie ältere Arbeitnehmer und Erwerbstätige, denen unter Berücksichtigung der demographischen Entwicklung besondere Bedeutung beizumessen ist (zu dieser Problematik vgl. Expertise Dohmen im Anhang).

Zwar gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein konkludentes Finanzierungsmodell für lebenslanges Lernen, aber es lassen sich einige zentrale Prinzipien benennen, die bei seiner Entwicklung zu beachten sind:

- Es muss die *Nachfrageorientierung* in der Weiterbildung *stärken*. Gelder müssen vorrangig direkt den Individuen, nicht den Bildungsinstitutionen, zur Verfügung gestellt werden. Wichtigstes Finanzierungsinstrument in diesem Bereich ist das SGB III, das hinsichtlich einer flexibleren Handhabung so ausgebaut werden sollte, dass dem schrittweisen Erwerb von Qualifikationen (z.B. durch die Etablierung modularer Konzepte, die die Bildungsträger zur Einhaltung entsprechender Qualitätsstandards verpflichten) je nach individuellen Rahmenbedingungen Rechnung getragen wird. Außerdem könnten im SGB III generelle, an die Höhe des Einkommens gekoppelte Unterstützungen verankert werden, die im Hinblick auf das Kosten-Nutzen-Problem wirken.
- Es muss eine *Balance zwischen individueller Eigenverantwortung und Förderung/Unterstützung* herstellen. Dies bedeutet keine einfache Alimentierung von Weiterbildung, sondern die Verbindung von öffentlicher und halböffentlicher (z.B. durch Tarifverträge) Finanzierung und Eigenleistung. Öffentliche Mittel sollten so eingesetzt werden, dass sie die private Investitionsbereitschaft in Bezug auf Lernen/Weiterbildung fördern. Zeit und Geld sollten dabei verrechnungsfähig sein.
- Über Tarifverträge bzw. Vereinbarungen, wie sie beispielsweise zwischen IG Metall/Deutsche Post-Gewerkschaft und ZVEI/Deutsche Telekom AG für die Neuordnung der beruflichen Weiterbildung in der

IT-Branche abgeschlossen wurden, sollte das Verhältnis von Lern- und Arbeitszeiten neu geregelt werden. Lernzeitkonten, die dem Einzelnen für seine Berufszeit betriebsunabhängig zur Verfügung gestellt werden, könnten individuelle Auswahl von Lernangeboten mit bedürfnisbezogener Flexibilität ihrer Nutzung verbinden.

- Der Anspruch lebenslangen Lernens stellt besonders kleinere und mittlere Unternehmen vor hohe Herausforderungen; deshalb bedürfen sie speziell abgestimmter Förderstrukturen. Öffentliche Finanzierung kann hier zum einen durch Zuschüsse zur individuellen berufsbegleitenden Qualifizierung der Beschäftigten eingreifen als auch durch überschaubare Förderprogramme für Maßnahmen in den Unternehmen selbst. Unterstützend könnten hier z.B. *unkomplizierte Antragsverfahren* und die *längerfristige Planbarkeit* von Zuschüssen wirken.
- Es sollte auf neue Modelle wie z.B. das Job-Rotationsmodell zurückgegriffen werden, bei dem die Weiterbildungsaktivität von Arbeitnehmern zum Anlass genommen wird, Arbeitslose ebenfalls weiterzubilden, damit diese den Arbeitsplatz der Beschäftigten während der Weiterbildungsmaßnahme einnehmen können. Zur Finanzierung könnten Fonds der staatlichen Arbeitsmarktpolitik genutzt werden, die einen Großteil der anfallenden Kosten refinanzieren.
- Ein zukünftiges Finanzierungssystem sollte Anreize dafür geben, nicht nur eng arbeits- oder berufsbezogene Lernangebote, sondern auch allgemeine Lerninhalte wahrzunehmen.

Das Ziel einer lernenden Gesellschaft lässt sich nicht allein durch finanzielle Investitionen erreichen. Weitere Voraussetzungen sind organisatorische Veränderungen (z.B. das Umstrukturieren von Arbeitsprozessen) und vor allem ein Umdenken in Richtung Flexibilität.

2.5 Netzwerke

Zu den institutionellen Voraussetzungen zur Sicherung und Verbesserung der Zugänge gehören infrastrukturelle Strategien. Netzwerke und Kooperationsverbünde erscheinen als ein sinnvoller Weg, die Erreichbarkeit, Verfügbarkeit, Vielfalt und Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten zu sichern. Als Netzwerke werden eigenständige Organisationen verstanden, die sich mit spezifischer Aufgabenstellung ohne übergeordnete Lenkung in offener Weise verbinden.

Dem Aufbau von Supportstrukturen in Form von Netzwerken zwischen regionalen Bildungsanbietern und Akteuren ist im Rahmen des Konzepts lebenslangen Lernens ein hoher Stellenwert beizumessen. Private und öffentliche Bildungsanbieter vernetzen sich dabei mit regionalen Akteuren der beruflichen wie allgemeinen Bildung (Kammern, Gewerkschaften, Verbände, Arbeitsämter, Bildungsträger unterschiedlicher Art und zuständige Stellen der öffentlichen Verwaltung) und kooperieren miteinander. Ziel solcher Kooperationen oder Vernetzungen muss vor allem die Qualitätsverbesserung von Bildungsprozessen und ihrer Verwendbarkeit sein. Darüber hinaus können solche Netzwerke zur Optimierung der regionalen Bildungsinfrastruktur weitere Funktionen wie Bedarfsklärung, Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen, Abstimmung der Angebote, Erstellung regionaler Programme und Verbesserung der Transparenz über sie, regionales Marketing und „Lobby“ für Weiterbildung, Anregung zur Kooperation und zur Sicherung von Kontinuität und Qualität der Angebote, Entwicklung der Leitinfrastruktur und

innovativer Lernarrangements, Mittelverteilung, Vergabe öffentlicher Initiativprojekte und Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung wahrnehmen.

Mögliche Probleme und Risiken von Netzwerksteuerungen dürfen aber nicht außer Acht gelassen werden. Netzwerke stellen kein Allheilmittel für Regulationsdefizite dar. Eine Reihe von Problemen können zu Netzwerkversagen führen: Abstimmungsbedarf einer zu großen Zahl von Akteuren, steigender Zeitbedarf, fehlende Kontinuität, wachsende Koordinationsprobleme, zunehmender Verwaltungsaufwand, Fortbestehen von Macht, Hierarchie und Eigeninteressen der teilnehmenden Organisationen, Leugnen oder Verschieben von Konflikten, fehlende Vertrauensbasis.

Um regionale Netzwerke zu realisieren, bedarf es

- der Ermunterung der regionalen (Weiter)Bildungs- und Arbeitsmarktakeure zur Netzwerkgründung und ihrer Unterstützung mit Know-how und Erfahrungsaustausch (Netzwerk-Offensive, regionale „runde Tische“ für lebenslanges Lernen);
- politischer und materieller Unterstützung von Netzwerken;
- der Verbesserung der Wissensgrundlagen über Probleme von Bildungsnetzwerken und systematischen Wissenstransfers.

3. Lernorganisatorische Bedingungen: Modularisierung und Zertifizierung

Im Zusammenhang lebenslangen Lernens stellen Modularisierung und Zertifizierung zwei Seiten des gleichen Problems dar: wie hohe Flexibilisierung von Lernprozessen mit Anerkennung und Transparenz ihrer Resultate verbunden werden kann.

3.1 Modularisierung

Im Kontext lebenslangen Lernens kann Modularisierung als ein Konzept gelten, das der Forderung nach Modernisierung und Flexibilisierung gerecht wird, eine Verbindung zwischen formellen und informellen Lernprozessen ermöglicht und auf individuellen Kenntnissen aufbaut. Modulare Qualifizierungskonzepte können individuell auf die jeweiligen Vorkenntnisse eingehen und an sie anknüpfen. Sie kommen insofern der Forderung nach flexiblen Bildungswegen nach. Ihre Einsatzbereiche sind vielfältig und reichen von Ausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung und können an allen Bildungseinrichtungen Verwendung finden.

Modulare Qualifikationskonzepte haben es in Deutschland schwer. Die Kritik richtet sich in der beruflichen Erstausbildung darauf, dass sie in Form von beliebig kombinierbaren Ausbildungsinstrumenten die sozialisationsförderlichen und Transparenz stiftenden Sinnzusammenhänge der Berufsbilder unterliefern bzw. zerstörten. Um dieser Gefahr zu entgehen, plädiert die Expertengruppe - bezogen auf die

Weiterbildung - für ein Konzept der Modularisierung im Rahmen von (neuen und für Fortbildung geeigneten) Berufsbildern bzw. einzelmaßnahmenübergreifende (integrierende) Kompetenz- und Bildungsprofile. Module beschreiben wesentliche Kompetenzbereiche eines Berufsbildes oder Kompetenzprofils und weisen Handlungskompetenzen aus. Durch die Orientierung an Berufsbildern werden für das schrittweise Erwerben von Abschlüssen in anerkannten Berufen oder Kompetenzprofilen von Weiterbildungsabschlüssen Qualitätsmerkmale vorgegeben. Modularisierungskonzepte sind flexibel: So kann beispielsweise ein und dasselbe Modul in einem Berufsbild zur Ausbildung gehören und in einem anderen als Zusatzqualifikation anerkannt werden. Insofern eignet sich modulare Qualifikation in besonderer Weise für die Verwirklichung individueller Lernwege und richtet sich an Personen, die aus den unterschiedlichsten Lebens- und Berufsbiographien kommen und durch Modulformen ihr Lernen persönlich ausgerichtet wissen möchten.

Generell eignet sich Modularisierung für alle Personengruppen, im besonderen Maße aber können (bildungs-)benachteiligte Personen wie z.B. Menschen mit diskontinuierlichen Erwerbsbiographien, mit sozialen oder persönlichen Brüchen oder auch Migrant/innen davon profitieren, die ohne solche Konzepte von abschlussbezogenen weiterführenden Lernaktivitäten ausgeschlossen wären.

Durch die Gliederung der Bildungsinhalte und Einheiten in Module erhöht sich für alle die Transparenz über individuelle Lernleistungen und -ziele. Nicht nur für Arbeitnehmer, sondern auch für Arbeitgeber sind Module ein praktikables Konzept, da die zeitlich überschaubaren und in sich geschlossenen Einheiten den betrieblichen Erfordernissen und Situationen schneller angepasst werden können. Auch stellt die Kopplung mit betriebspraktischen Erfahrungen ein wichtiges Qualitätsmerkmal modularer Konzepte dar.

Derzeit haben sich Modularisierungskonzepte in der Bundesrepublik noch nicht flächendeckend durchgesetzt. Neben der oben angeführten grundsätzlichen Skepsis könnte ein weiterer Grund dafür der erhöhte Koordinations- und Beratungsaufwand sein, der sich aufgrund der individuellen Gestaltbarkeit und hohen Flexibilität von Modularisierungskonzepten ergibt. Gegenwärtige institutionelle Bedingungen sind noch zu fest und an seit Jahren gültige und unflexible Curricula gebunden. Zur flächendeckenden Durchsetzung von Modulen für lebenslanges Lernen ist ein Abbau wesentlicher Barrieren und die Schaffung finanzieller, zeitlicher sowie beratungstechnischer Rahmenbedingungen erforderlich. Ein derartig flexibles System kann seine Vorteile gegenüber herkömmlichen Regelungen erst zeigen, wenn durch (regionale) Abstimmungen eine Basis für modulare Qualifizierung gesetzt wird, die derzeit noch fehlt.

Als erster Schritt für eine solche Basis zur Steuerung und Begleitung modularer Qualifizierung sollte eine Reihe institutioneller Vorkehrungen geschaffen werden:

- die Feststellung individuell vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten, um im Hinblick auf das Nachholen eines Berufsabschlusses die Lernbedarfe zu definieren und auf dieser Grundlage individuelle Qualifizierungspläne für jeden Teilnehmer zu entwickeln. Das Feststellungsverfahren ermöglicht zudem die formale Anerkennung beruflicher Fähigkeiten, die dann in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden.
- Auf- bzw. Ausbau einer Qualifizierungsberatung, um jeweils individuelle Qualifizierungswege zu planen, einen Qualifizierungsplan zu erstellen und die verschiedenen Lernorte zu verknüpfen sowie von

Lernberatung zur Steuerung, Begleitung und Stützung des Lernprozesses. Sie ist insbesondere für die oft lernungsgewohnten Zielgruppen von größter Bedeutung.

- Einrichtung und Durchführung von Modulprüfungen, mit denen die einzelnen Module abgeschlossen werden. Eine Modulprüfung stellt den Nachweis über die vorhandenen/erworbenen Qualifikationen dar, die Modul für Modul in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden. Eine Modulprüfung sollte nicht nur Kenntnisse abfragen, sondern auch die Fähigkeit zur Anwendung des Gelernten prüfen und die sogenannten Schlüsselqualifikationen erfassen.

3.2 Zertifizierung: Bewertung des Lernens

Lebenslanges Lernen, das nicht-formalisierte bzw. informelle Lernprozesse (s. EU-Kommission) systematisch miteinbeziehen will, verlangt nach neuen Formen der Zertifizierung. So wenig der individuelle Nutzen von Lernprozessen, die unintendiert bei alltäglichen Verrichtungen in und außerhalb von Erwerbsarbeit sowie bei ehrenamtlichen Engagements ablaufen und an Bedeutung gewinnen, in Frage steht, so sehr ist in einer Wissens- und Lerngesellschaft, in der menschliche Ressourcen als Kapital fungieren, sicherzustellen, dass die Resultate jedweden Lernens die *Chance zu gesellschaftlicher Anerkennung durch Zertifizierung* erhalten.

Formen der Zertifizierung und Leistungsbescheinigung sind hilfreiche Konzepte zur Dokumentation und Bestätigung erreichter Leistungsstandards in Lern-, Qualifizierungs- und Bildungsprozessen. Durch Zertifizierungsverfahren werden Fertigkeiten und Qualifikationen für Umwelt und Arbeitsmarkt erst transparent und übertragbar. Zertifikate beinhalten auch Möglichkeiten zu größerer Nutzenvergewisserung, Selbstvertrauen und Motivierung für die Lernenden selbst, deren Leistungen besser vergleichbar und wettbewerbsfähig werden. Dies gilt auch in bezug auf die internationale Vergleichbarkeit (besonders in Europa) und die Globalisierung von Arbeitsmärkten, wo die Zertifizierung zunehmend wichtiger wird. Schließlich kann die Zertifizierung zur Motivation derer beitragen, die nach längerem Ausstieg aus dem Arbeitsleben (z.B. bedingt durch Familienphasen, Krankheit, Arbeitslosigkeit etc.) wieder am Erwerbsleben teilhaben möchten. Ihnen eröffnet sich die Möglichkeit, ihre vorhandenen Fähigkeiten nachzuweisen und einzubringen und dadurch verbesserte und begründete Wiedereinstiegs- und Aufstiegschancen in der Arbeit zu haben.

Öffentliche Zertifizierungssysteme sind seit Beginn staatlicher Prüfungen mit einer Reihe von Problemen behaftet, die sich unter den Bedingungen einer Wissensgesellschaft verschärfen:

- Objektivierende, juristisch abgesicherte und bürokratisch erlassene Prüfungsordnungen und Zertifizierungsrichtlinien können nur langsam und umständlich an schnelle Veränderungen der Anforderungen in der modernen Arbeits-, Lebens- und Medienwelt angepasst werden. Das begrenzt und relativiert die Relevanz zertifizierter Lernergebnisse für die aktuelle Lebens- und Berufsbewährung.
- Zertifizierungen, die den erfolgreichen Abschluss fachbezogener Lernwege an Schulen und Hochschulen bestätigen, erfassen zu wenig die fachübergreifend-aufgabenbezogenen Umsetzungskennntnisse und komplexen Problemlösungsfähigkeiten, die in der Lebens- und Berufspraxis jeweils gefordert werden. Damit wird die Legitimation einer Zuteilung von beruflich-gesellschaftlichen

Berechtigungen auf der Grundlage einer Zertifizierung von zum Teil gesellschaftlich irrelevanten Lernergebnissen zu einem sich verschärfenden Problem.

- Die sich am schulischen Rahmen orientierenden Zertifizierungen beziehen sich vorwiegend auf Ergebnisse theoretischen Lernens. Die große Zahl der Menschen, die mehr aus der Verarbeitung praktischer Erfahrungen und Fälle lernt, wird durch diese Prüfungs- und Zertifizierungsansätze benachteiligt und nicht für ihr (anderes) lebenslanges Weiterlernen motiviert.
- Zertifizierungen, die sich vor allem auf die gedächtnismäßige Wissensspeicherung beziehen, setzen im Zeitalter der modernen Datenspeicher und Informationstechnologien unzeitgemäße Akzente. Wichtiger als die Zertifizierung der eloquenten Reproduktion kodifizierten Wissens ist für die moderne Arbeitswelt und Gesellschaft eine Bewertung der Fähigkeit zur kreativen Selektion, Kombination, Deutung und Neukonstruktion des jeweils in akuten Anforderungssituationen hilfreichen und sinnvollen Wissens. Die heute übliche Vergabe von Zertifizierungen und gesellschaftlichen Startchancen verfestigt Selektionskriterien, die mit einer Förderung des notwendigen offenen Lernens und Weiterlernens aller kaum vereinbar sind.
- Die gängige Zertifizierung bezieht sich weitgehend auf Ergebnisse planmäßig organisierter, kollektiver Lernprozesse. Die für die Verwirklichung eines kontinuierlichen lebenslangen Lernens aller besonders wichtige Fähigkeit zum bewussten selbstgesteuerten Lernen wird dabei wenig berücksichtigt.
- Bei einer vorwiegend auf das angeleitete Lernen in Bildungsinstitutionen bezogenen Prüfung und Zertifizierung kommen die für die Lebens- und Berufsbewährung besonders wichtigen Kenntnisse und Kompetenzen, die informell im Lebens- und Arbeitsvollzug erworben wurden, zu wenig in den Blick. Dadurch droht die gesellschaftliche Kluft zwischen anerkannten und nicht-erkannten Kompetenzen und zwischen entsprechenden gesellschaftlichen Gruppen verfestigt zu werden.

Es geht bei dem neuen Typus von Zertifizierung nicht darum, Leistungsanforderungen zu reduzieren, sondern verschiedenartige (Lern)Leistungen differenzierter zu erfassen und damit sowohl mehr Leistungsgerechtigkeit als auch Lernmotivation zu sichern. Hierzu gehört auch, dass die neuen Formen der Zertifizierung breite Anerkennung auf Seiten der Arbeitgeber und Unternehmen finden. Damit lebenslanges Lernen realisiert werden kann, sollten Zertifizierungen noch besser auf individuelle Voraussetzungen und Interessen zugeschnitten sein. Dafür müssen sie aber ihren derzeitigen Charakter von Ausleseinstrumenten verlieren, um sich hin zu Formen der Feststellung, Bestätigung und Anerkennung von Kenntnissen und Kompetenzen zu entwickeln und weiteres Lernen zu fördern.

Aus dieser Problematik ergibt sich vorrangig die Notwendigkeit, eine offenere Anerkennung und Zertifizierung von Kenntnissen und Kompetenzen zu praktizieren, die auf den verschiedensten Lernwegen erworben wurden. Zu erreichen wäre dies durch folgende Maßnahmen:

- Besonders informell gewonnenes Wissen sollte in seinen Nachweismöglichkeiten formal erworbenem Wissen gleichgestellt werden. Da informelles Lernen schwer identifizierbar ist, müssen hinreichende Verfahren zur Prüfung und Feststellung solcher Kompetenzen entwickelt sowie Personal entsprechend geschult werden.
- Um die Kluft zwischen theoretischer Lernausrichtung und praktischen Lebens- und Berufsanforderungen besser zu überbrücken, sollten Lernen und Prüfungen stärker auf die Lösung konkreter,

praxisbezogener Arbeitsaufträge abzielen, vor allem auf solche, mit denen auch die sozialen und kommunikativen Schlüsselkompetenzen erfasst werden.

- Prozessorientiertes Lernen verlangt lernprozessbegleitende Feststellungs- und Prüfungsverfahren, d.h. Abkehr von allgemeinen Abschlussprüfungen. Ein Beispiel für eine derartige Perspektive geben die Konzepte der neuen IT-Berufe ab.
- Damit die verschiedensten Formen menschlichen Lernens in fairer Weise anerkannt werden, bedarf es in Zukunft vermehrt unabhängiger und offener Prüfungsinstanzen, die von den Fortbildungs- und Lerneinrichtungen getrennt sind. Hier werden Leistungen und Kenntnisse unabhängig davon, wo und wie sie erarbeitet wurden, anerkannt. Das kann besonders für „Seiteneinsteiger“ positiv sein, die über längere Zeiträume nicht mehr an organisiertem Lernen teilgenommen haben, auf diese Weise aber ihre Kenntnisse berücksichtigt finden. Da die Prüfungshoheit eine wesentliche Machtquelle von Bildungsinstitutionen darstellt, ist die *Einrichtung eigenständiger Zertifizierungsagenturen* ein schwieriger politischer Akt. Müssen sie doch Unabhängigkeit von Bildungsinstitutionen und gleichzeitig Kooperation mit ihnen verbinden.
- Zur komplexen und kompakten Zertifizierung bietet sich die Einführung eines Qualifizierungspasses als Nachweisinstrument an: Der Qualifizierungspass ist ein persönliches Dokument, das den Nutzer/die Nutzerin begleitet und von der Ausbildung bis zur Weiterbildung eingesetzt werden kann. Im Qualifizierungspass werden Module zertifiziert und weitere berufsspezifische Qualifikationen, berufsübergreifende Zusatzqualifikationen, (praktische) Vorerfahrungen, Schulabschlüsse sowie sonstige Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die berufliche Tätigkeit verwertbar sind, erfasst. Für die Zulassung zur Externenprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), Handwerksordnung (HwO) oder dem jeweils geltenden Landesschulgesetz ist der Qualifizierungspass Nachweis, dass die Voraussetzungen erfüllt sind. Er stellt eine Möglichkeit dar, berufliche Kompetenzen unterhalb eines anerkannten Berufsabschlusses zu dokumentieren und „vorzeigbar“ zu machen.

4. Neue Medien

Angesichts der rapide steigenden Bedeutung der neuen Technologien für jede Form menschlicher Kommunikation, für wirtschaftliche Wertschöpfungsprozesse und Arbeit sowie nicht zuletzt für Lernprozesse auf allen Entwicklungsstufen sind der IuK-Technik und den neuen Medien eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Es geht dabei vorrangig nicht um Fragen eines technischen handlings, sondern um neue Formen des Umgangs mit sowie der Aneignung und Verteilung von Wissen.

Es besteht Einmütigkeit in der einschlägigen Fachdiskussion, dass das sogenannte E-Learning eine neue Lernkultur sowohl voraussetzt als auch schafft, eine Lernkultur, die mit einer breiten Akzeptanz und Bereitschaft zum Lernen als kontinuierlichem Prozess und einem hohen Maß an Selbstorganisation verknüpft ist. Dabei ist es keine Kultur der Technik oder des Individualismus. Die neuen Medien entfalten ihre Leistungsfähigkeit besonders gut, wenn die Lernprozesse eingebettet sind in einen sozialen Kontext, in die Kooperation mit anderen Lernenden oder mit Tutoren. Insbesondere bei lernungsgewohnten Erwachsenen scheint der Sozialbezug unverzichtbar zu sein. Zugleich wird eine optimale Unterstützung des Lernenden erreicht, wenn sämtliche Lernmethoden und -instrumente zusammenwirken. Alle verfügbaren Ressourcen wie Web Based Training, Web Based Information, Computer Based Training, Teletutoring, Telecoaching

sowie Präsenzseminare und Workshops werden genutzt. Es reicht keineswegs aus, nur elektronische Lernformen einzuführen, um lebenslanges Lernen zu garantieren. Das gilt besonders dann, wenn es nicht nur um die Vermittlung von rein fachlichem Wissen geht, sondern auch von sozialen Kompetenzen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Erfahrungen.

Mit dem Einsatz der neuen Medien geht ein Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens einher. Der Lernprozess wird nicht mehr unmittelbar vom Lehrer organisiert. Der Lerner greift auf Grund eigener Entscheidungen auf Lernprogramme, Informationsquellen etc. zu, die ihm die neuen Medien in unterschiedlicher Weise anbieten. Er erwirbt Wissen durch erkundende und selbständige Aktivitäten. Durch dieses selbstorganisierte Lernen kann der Lerner nach seinen Wünschen und Lernbedingungen das Lerntempo, die Auswahl und Intensität, mit der er sich dem Thema widmet, sowie Lernort und -zeit bestimmen.

Trotz hohen technischen Know-hows und vielfältiger Ansätze mit E-Learning hat sich der Einsatz neuer Medien in der Bildung noch nicht durchgesetzt, und sind ihre produktiven Potentiale für lebenslanges Lernen bisher nicht ausgeschöpft. Dies hat vielfältige Gründe: Die Entwicklung ist zu neu, als dass es schon methodisch-didaktisch ausgefeilte Konzepte für Medienkompetenz von Lehrern und Ausbildern gäbe, die auch die Verbindung zu den bestehenden herkömmlichen Lernmitteln reflektierten, die ihren pädagogischen Wert ja nicht verlieren. Grenzen sind dem netz- und web-basierten Lernen gesetzt, wenn es sich um motorische Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen handelt. Sind kognitiv geprägte Fähigkeiten noch mittels Lernsoftware trainierbar, so stößt das Training affektiv geprägter Einstellungen auf größere Schwierigkeiten. Ebenso lassen sich persönliche Verhaltensweisen im direkten Umgang mit anderen Personen, die in der Praxis an Bedeutung gewinnen, nur in Form von Präsenzseminaren erleben und auf der Basis von Feedback verändern.

Zwar werden die neuen Medien im beruflichen Kontext oder in der alltäglichen Lebensorganisation immer selbstverständlicher, doch es fehlt in der breiten Bevölkerung oft die Kompetenz im sozialen und technischen Umgang mit den neuen Medien. An Zahlen zur Nutzung des Internet wird deutlich, dass es Exklusionen aufgrund von Alter, Geschlecht, Bildung, regionaler Verortung und nicht zuletzt technischer Kompetenz gibt. Um gesamtgesellschaftlich gesehen eine *digitale Spaltung der Gesellschaft*, die sich in Bezug auf den Prozess lebenslangen Lernens hemmend und erschwerend auswirken würde, zu verhindern, sind vor allem in den folgenden Bereichen Veränderungen notwendig:

- Da der Umgang mit den neuen Medien sich immer mehr zu einer Kulturtechnik entwickelt, erscheint eine Verengung der Medienkompetenz-Vermittlung auf die berufliche Qualifizierung eher kontraproduktiv. Der Umgang mit neuen Medien sollte auf allen Ebenen der Bildung, d.h. auch in der kulturellen und politischen Bildung gefördert werden, um besonders in diesen Bereichen offene Prozesse des lebenslangen Lernens zu unterstützen und Medienkompetenz im umfassenden Sinne in der Bevölkerung zu entwickeln. Eine Voraussetzung dafür ist, dass der Technikzugang für alle sozialen Gruppen gesichert wird.
- Die relative Neuheit von E-Learning macht es notwendig, breite interdisziplinäre Grundlagen- und Anwendungsforschung (einschließlich Entwicklung) für Probleme und Konzepte des Einsatzes neuer Medien in allen Bildungsbereichen zu ermöglichen und zu fördern. Dies könnte auch die Position deutscher Anbieter auf dem digitalen Bildungsmarkt stärken helfen.

- Um die kompetente Begleitung lebenslanger Lernprozesse zu sichern, sollte eine Aus- und Fortbildungsoffensive „Neue Medien in der (Weiter-)Bildung“ für Lehrer/innen und Ausbilder/innen aller Bildungs- und Ausbildungsstufen gestartet werden.
- Offene Zugänge zu den neuen Medien sollten verstärkt gefördert werden, möglichst in einem Netzwerk von Institutionen, um den unterschiedlichen Interessenlagen der Menschen gerecht zu werden.

5. Professionalisierung

Für die Realisierung lebenslangen Lernens ist die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen eine wesentliche Bedingung. Der Begründungszusammenhang hierfür wurde bereits ausführlich von der Expertengruppe „Neue Lern- und Lehrkultur“ geliefert. Da sich auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung die systemischen Bedingungen bei gleichzeitiger Forderung nach hohen, qualitativen Standards permanent ändern, müssen auch die Professionalisierungsformen den Neuerungen gerecht werden. Die an Weiterbildung Interessierten wenden sich mit ihren eigenen Unsicherheiten und Lücken, die aus der ständigen Notwendigkeit zur Neuorientierung in der Lebens- und Arbeitswelt resultieren, an die Lehrenden, die heute verstärkt als Berater, Planer, Organisatoren und Lehrer fungieren und ihre Konzepte und Strategien modifizieren müssen, um sich solchen Anforderungen stellen zu können.

Der gegenwärtige Stand der Professionalisierung in der Weiterbildung ist unzureichend; die spezifisch fachlichen und pädagogischen Qualifikationen sind nicht durchweg verbreitet, ein qualifikatorischer Standard ebenso wenig wie ein Berufsbild gesetzt. Darüber hinaus werden die bestehenden Qualifizierungsformen den neuen, erweiterten Aufgaben der Lehrenden bislang nur unzureichend gerecht.

Die praktische Ausbildung erfolgt derzeit überwiegend nach dem Prinzip „Learning by doing“, das durch Fortbildungskurse und Anleitungen ergänzt wird. Zwar gibt es universitäre Ausbildungsgänge mit mehr oder weniger großen Anteilen von Praktika, die in Bildungseinrichtungen absolviert werden, für eine wirksame und auf die aktuellen Anforderungen gegenüber im Weiterbildungsbereich ausgerichtete Tätigkeit bereiten sie aber nur ungenügend vor.

Die Tätigkeiten in der Weiterbildung sind nach wie vor zentriert in der Lehre, neben diesem (mikrodidaktischen) Kern sind vielfältige weitere Anforderungen des Managements, der Programmplanung, der Beratung und der neuen Medien getreten. Im Kernbereich der Lehre sind vor allem zwei Probleme zu konstatieren, deren Beseitigung eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Realisierung lebenslangen Lernens ist:

- *Vermittlungsproblem:* Erhöhtes Bildungsniveau, neue Lern- und Wahrnehmungsformen und erweiterte Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens werfen grundsätzlich die Frage auf, mit welchen Methoden und Sozialformen zukünftig Inhalte am effektivsten und effizientesten an die Lernenden weitergegeben werden können.

- *Transferproblem*: Ein wirksamer und nachhaltiger Transfer des Gelernten in den Alltag ist oft schon in der Weiterbildung selbst angelegt, indem Lernprozesse zum Teil nicht zu Ende geführt werden und die Phase der Reflexion über den Lernprozess selbst und die damit verbundene Einsicht in seinen Sinn und Wert dem Zeitdruck geopfert wird.

Um diese Probleme zu lösen, muss die Ausbildung von Lehrenden und ihre berufsbegleitende eigene Fortbildung auf den drei Dimensionen der Lehrkompetenz erweitert und intensiviert werden:

- *didaktisch-methodische Kompetenz*: Sie befähigt dazu, Inhalte didaktisch aufzubereiten, Ziele zu formulieren und den Unterricht unter Einsatz entsprechender Methoden und Medien adressaten-, inhalts- und zieladäquat zu planen und durchzuführen. Im Lehr- und Lerngeschehen ist das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden neu zu definieren, der Lehrende muss zum Partner im Lernprozess werden, diesen organisieren und moderieren und den Lernenden zunehmend zu eigenverantwortlichem Lernen führen.
- *Sozialkompetenz*: Sie erweist sich in der Fähigkeit, die jeweils passenden sozialen Lernarrangements (z.B. Einzel- oder Gruppenarbeit) herzustellen, zu begleiten und bei negativen Entwicklungen entsprechend zu reagieren. Die Lehrenden haben sich zwar als zuständig zu erweisen, jedoch nicht die ausschließliche Verantwortung für den Lernprozess des Einzelnen zu übernehmen.
- *Persönliche Kompetenz*: Sie besteht in einem persönlichen Profil, das einerseits Authentizität ausstrahlt, andererseits aber auch bereit ist, sich selbst zu evaluieren, immer wieder am eigenen Profil zu arbeiten und Kritik zu Gunsten der Lernenden umzusetzen.

Die veränderte Rolle der Lehrenden gegenüber den Lernenden erfordert in einem noch höheren Maß als bisher die Kompetenz zu Selbstreflexion und Selbstevaluation.

Neben diese „klassischen“ Kompetenzen von Lehrenden treten im Bereich der Weiterbildung und speziell des lebenslangen Lernens weitere vier Kompetenzen, die in der Hochschulausbildung noch nicht systematisch vermittelt werden:

- *Managementkompetenz*: Die Relevanz von Management nimmt zu; zum Management gehören Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Führung, Organisation, Finanzen etc.
- *Planungskompetenz*: Der Planungsaufwand für adressatenorientierte Vermittlung erweitert sich um die Verbindung von selbstorganisierten Lernprozessen und institutionellen Lehrangeboten als vernetztes Planungshandeln, das insbesondere im Zuge einer „Modularisierung“ an Bedeutung gewinnt.
- *Medienkompetenz*: Je mehr Lernende im virtuellen Raum auf vorfabrizierte und interaktive Medienangebote zurückgreifen, desto mehr wird die Kompetenz und Aktivität von Lehrenden in der Produktion, Beurteilung und Handhabung von medialen Angeboten gefragt sein.
- *Beratungskompetenz*: Die personenbezogene Beratung wird sich ausdifferenzieren und die in einer Region vorhandenen Netzwerkstrukturen mit in das eigene Angebot einbeziehen müssen. Nicht mehr nur eigenes Lehren, sondern Zuständigkeit für verteilte Lernangebote ist gefragt.

„Alte“ und „neue“ Kompetenzen der Lehrenden sind in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Weiterbildung in unterschiedlicher Intensität gefragt. Dabei sind - je nach Arbeitsplatz, Betrieb, Funktion und Ziel - unterschiedliche Kombinationen denkbar. Die wissenschaftliche und praktische Ausbildung der in der Weiterbildung Tätigen sollte weiterentwickelt und ausgebaut werden in Richtung der skizzierten Kompetenzen.

Für die wissenschaftliche Qualifizierung der in der Weiterbildung Tätigen bedeutet das Reformen in zweierlei Hinsicht:

- Im Rahmen *grundständiger Studiengänge* ist ein Schwerpunkt auf die veränderten Anforderungen an die Professionalität in der Weiterbildung zu legen. Sie haben auf Beratung, Planung, Management, aber auch auf Lehre und didaktisches Handeln hin zu qualifizieren und dabei mediales und fachliches Können zu vermitteln. Anteile von „Bezugsdisziplinen“ wie Psychologie, Soziologie, Betriebswirtschaft etc. können als Studiengangsanteile integriert oder in Form entsprechender Fächerkombinationen realisiert werden. Abschlüsse mit Diplom sowie erweiterte Möglichkeiten konsekutiver Studiengänge (Bachelor, Master) sind denkbar.
- Bestehende Angebote von *Zusatzstudiengängen* sind auf weitere Kompetenzfelder hin auszubauen. Die Teilnahme an ihnen sollte berufsbegleitend (z.B. als Fernstudium) und mit unterschiedlichen Fächerschwerpunkten möglich sein (z.B. Schwerpunkt Lehre, Schwerpunkt Management o.ä.) und verwertbare Abschlüsse anbieten.

Die wissenschaftliche Qualifizierung sollte ergänzt werden durch eine *berufspraktische Aus- und Fortbildung*, die systematischer, transparenter und qualitativ gesicherter sein sollte als bisher. Dazu sind auch die Fortbildungsangebote der Weiterbildungsverbände und Trägerorganisationen weiterzuentwickeln. Besonderes Gewicht sollte dabei den Bereichen Lehre, Management, Planung, mediale Produktion und Beratung zukommen.

6. Die Rolle der Hochschulen im lebenslangen Lernen

Da immer mehr angewandtes und anzueignendes Wissen auf Wissenschaft fußt, kommt den Hochschulen beim lebenslangen Lernen eine besondere Bedeutung zu. Trotz programmatischer Vorarbeiten von bildungs- bzw. wissenschaftspolitischen Gremien (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960; Wissenschaftsrat 1983; Konzertierte Aktion Weiterbildung 1996) haben die Hochschulen in der Vergangenheit nur einen marginalen Beitrag zur Weiterbildung erbracht. Das humboldtsche Selbstverständnis der deutschen Hochschulen klammerte aus der „Einheit von Forschung und Lehre“ die Weiterbildung aus. Die Weiterentwicklung des Wissens ihrer eigenen Angehörigen oder ihrer Absolventen überließ sie Kongressen von Fachgesellschaften und zwischenuniversitärer Kommunikation, an

denen ihre Angehörigen je nach dem, wie der esprit de corps in den einzelnen Hochschulen war, teilnahmen.

Ob die neuerdings beobachtbare Tendenz von Länderhochschulgesetzen, die „almas matres“ hinsichtlich der Weiterbildungsaufgabe in die Pflicht zu nehmen, sehr viel Früchte trägt, wird man abwarten müssen. Unter den Bedingungen eines hohen Studentenaufkommens und restriktiver Haushaltspolitik scheinen die Spielräume der Hochschulen für zusätzliche Leistungsangebote in der Weiterbildung begrenzt. Sie bleibt bis heute - in der Regel gegen ein „Zubrot“ - einzelnen Hochschulangehörigen überlassen. Diese kommen ihr überwiegend bei Veranstaltern außerhalb der Hochschulen, in Kooperationsveranstaltungen mit Verwaltung und Wirtschaft sowie zunehmend in vielerorts gegründeten Weiterbildungsinstituten „an“ Hochschulen nach.

Die Universitäten öffnen sich zögernder als die Fachhochschulen, wenn es darum geht, Chancen zu eröffnen, zuvor Erfahrenes zu erneuern und einmal Erlerntes aufzufrischen. Insofern schöpfen die Hochschulen ihre Potentiale im Bereich lebenslangen Lernens noch keineswegs aus. Eine Übernahme gesellschaftlicher Servicefunktionen für Weiterbildung findet in den Hochschulen bisher keine breite Akzeptanz. Es mangelt auch an hochschuldidaktischen Verfahren, die Erstausbildung und Weiterbildung so aufeinander beziehen, dass Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motivieren würde. Zudem fehlt den Hochschulen eine exakte Positionierung im Bereich der kooperativen Weiterbildung, und es gibt allenfalls regionale Abstimmungen. Selbst zwischen den Hochschulen mangelt es an Koordination und Kommunikation in Bezug auf lebenslanges Lernen. Neben einem zu begrenzten und oft unattraktiven Angebot sind auch die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen oftmals nicht günstig: Die Atmosphäre (Räumlichkeiten, Sauberkeit, Umgangsformen etc.) wirkt auf bereits im Beruf Befindliche bisweilen abschreckend.

Hochschulen haben tagtäglich Qualifikationsaufträge und Bildungsansprüche miteinander in Beziehung zu setzen, und Wissenschaft wie Didaktik, neue Forschungsergebnisse und langvertraute Kenntnisse vernetzt zu präsentieren. Dabei setzt ihr Beitrag zu lebenslangem Lernen - verstanden als kontinuierliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen - ein. Schon die Lernprozesse in der Hochschule sind so zu organisieren, dass sie Lernenergien bei den Studierenden freisetzen durch:

- differenzierte „Einlese“ in die Studiengänge über Orientierungsmaßnahmen schon in der Kollegstufe und individuelle Studienberatung bis hin zu einem Studienplan, dessen Effizienz in den ersten Semestern durch intensive kontinuierliche Begleitung evaluiert wird;
- studienbegleitende Zertifizierung des Studienerfolgs;
- Anregungen zu vielgestaltigem selbsttätigen Erarbeiten und auffindendem Lernen.

Erfahren Studierende eine weitgehende Übereinstimmung ihrer eigenen Interessen mit den Zielen des Studiums, erlangen Hochschulen für das lebenslange Lernen Gewicht, weil sie sowohl

systematischen Kenntniserwerb als auch Informationsverarbeitung und Wissenschaftstransfer sowie Qualifikations-, Kompetenz- und Fertigkeitsfortschreibung ermöglichen. Je positiver die Erlebnislage vieler Studierender gegenüber ihrer Erstausbildung geprägt wird, um so bereitwilliger werden sie als Weiterbildungsnachfrager auf das Angebot der Hochschulen eingehen.

Entsprechend gestaltete Weiterbildungsleistungen der Hochschulen werden exzellent und profiliert auf den entsprechenden „Märkten“ hervorstechen. Von einer bloßen „Verlagerung“ einzelner Teilfächer oder Vertiefungsbereiche aus Studiengängen in die Weiterbildung ist das nicht zu erwarten. Vielmehr sollte die Lehre ihr umfassendes Profil behalten, um so für spätere Epochen der Bildungsbiographie Neugier auf Weiterbildung zu wecken und zu erhalten. Dies kann dadurch verstärkt werden, dass Hochschulen stärker problembezogene Module wissenschaftlicher Weiterbildung und Kontaktstudienangebote präsentieren, die an die Erstausbildung anschließen. Auch an die Erstausbildung rückgekoppelte Angebote des Fernstudiums könnten hier eine fruchtbare Funktion haben.

In vielen Hochschulen bleibt die Bereitschaft noch zu wecken, sich der Weiterbildung als dritter Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung zu stellen. Die Einbindung der Hochschulen in die Angebote für lebenslanges Lernen verlangt eine Reihe von Veränderungen in ihrer Struktur und in ihren Regularien:

- Im Hinblick auf berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung werden von einem Zertifizierungsspass (vgl. Expertise zum Thema Zertifizierung), von modularisiert gestalteten Lehrangeboten, von „Credit-Point“-Systemen und von einer europaweiten Anrechnung von Studienleistungen nachhaltige Verbesserungen erwartet.
- Die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen können auf Standards gebracht werden, von denen sich schon im Beruf befindliche Absolventen angezogen fühlen, wenn Akademien oder „An-Institute“ Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen. Sie bieten in Kooperation mit Partnern aus Wirtschaft und Verwaltung und mit Weiterbildungsträgern eine Tagungsstätten ähnliche Atmosphäre. Zugleich dienen sie als „Schnittstellen“ für Kooperation und Koordination unter den Hochschulen beim lebenslangen Lernen und als regionale Dienstleistungszentren zum Wissens- und Technologietransfer.
- Eine Erweiterung der „Lehre“ um modularisierte Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudien geht Hand in Hand mit der Positionierung von Hochschulen auf ihren regionalen Weiterbildungs-„Märkten“ durch aktuelle wissenschaftliche Orientierungsveranstaltungen, exzellente Kurse und eine weite Palette von Maßnahmen, die u. a. auch zur Erzielung von Einnahmen führen.
- Weiterbildungsleistungen sollten im Rahmen der Lehrverpflichtung des Hochschulpersonals wahrgenommen werden, oder es sollte eine marktgerechte Honorierung aus erzielten Einnahmen erfolgen.
- Besonders innovations- und forschungsintensive Hochschulesegmente sollten für besonders befähigte Interessenten, auch aus der Berufspraxis, geöffnet werden.
- Kontinuierliche Weiterbildung sollte für das Hochschulpersonal als Anspruch und Chance in die Aufgabendefinitionen aufgenommen werden.
- Um Hochschulen als Lernorte in jeder Phase des Lebenslaufs zugänglich zu machen, sollten digitale Medien und Fernstudienelementen verstärkt eingesetzt werden.

Anhang mit Einzelexpertisen

Martin Baethge

Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung

1. Ausgangspunkt: neue Wettbewerbsbedingungen und Weiterbildung

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die berufliche Weiterbildung/ lebenslanges Lernen und reflektieren vor allem Erfahrungen, die wir im Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) im letzten Jahrzehnt bei unserer empirischen Forschung in Betrieben und erwerbswirtschaftlichen Organisationen im nationalen wie im internationalen Rahmen gemacht haben. Die im Folgenden vorgenommene Konzentration auf berufliches Lernen im Erwachsenenalter besagt nicht, dass die nicht-beruflichen Felder für eine autonome Lebensgestaltung nicht gleich wichtig für die Aufgabenstellung der Expertengruppe „Lernen – ein Leben lang“ des Forum Bildung wären. Unter Umständen müsste man diese sogar gegenüber der beruflichen Weiterbildung besonders gewichten, um sie nicht untergehen zu lassen. Auch wenn es seit langem in den einschlägigen Expertendebatten Konsens ist, dass sich ohnehin klare Abgrenzungen zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung immer weniger ziehen lassen, hat die berufliche Weiterbildung in den beiden letzten Jahrzehnten noch einmal an Gewicht gewonnen. Ich bin zugleich davon überzeugt, dass sich die grundlegenden Probleme eines lebenslangen Lernens aus der Perspektive der beruflichen Weiterbildung in groben Zügen auch in ihren allgemeinen Dimensionen gut skizzieren lassen.

Die veränderten weltwirtschaftlichen Bedingungen und der verstärkte Strukturwandel - Stichworte: neue Qualität der Globalisierung, beschleunigte Innovationsdynamik, zunehmende Verlagerung von Wertschöpfung und Beschäftigung zum Dienstleistungssektor, forcierte Informatisierung und Vernetzung von Arbeits- und Austauschprozessen - haben in den 90er Jahren die Betriebe vor Herausforderungen gestellt, die sie mit einer grundlegenden Reorganisation der betrieblichen Abläufe und Handlungskoordination, mit einem Umbau ihres Produktionsmodells, beantwortet haben. Die Richtung dieses (noch nicht abgeschlossenen) Wandels lässt sich als Weg von einer funktions- und berufsbezogenen zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation beschreiben. Seine Folgen für die berufliche und betriebliche Weiterbildung sind gravierend.

Das spezifisch Neue von prozessorientierter Weiterbildung gegenüber früheren Zeiten (60er und 70er Jahre) scheint mir darin zu liegen, dass sich aufgrund der Beschleunigung des Wissensverschleißes der Zwang zur Kontinuität und Permanenz sowohl des individuellen als auch betrieblichen Weiterbildungsbemühens erhöht und aufgrund zunehmender Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklung auf den Produkt- und Arbeitsmärkten die Ziel- und Adressatengenauigkeit institutioneller Weiterbildungsangebote tendenziell abgenommen hat.

Die Unsicherheit in der Weiterbildung hat sich erhöht. Selbst in Zeiten beträchtlichen sektoralen und beruflichen Strukturwandels in den 60er und 70er Jahren hatte man noch relativ gute Anhaltspunkte für Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man Fortbildungs- und Umschulungsangebote konzipieren und feilbieten konnte, und hat dieses auch durchaus mit Erfolg getan (vgl. Baethge u. a. 1976). Von dieser

Situation ist man immer mehr entfernt; die herkömmlichen Qualifikationsparameter sind in Turbulenzen geraten (vgl. Bullinger u. a. 2000).

2. Zum Hintergrund: neue Marktkonstellationen, Produktionsmodelle und die Flexibilisierung von Anforderungsprofilen

Den Hintergrund für diese Entwicklung bilden gravierende ökonomische Veränderungen, welche das deutsche Arbeits- und Produktionsmodell herausfordert und verändert haben.

Das deutsche Produktionsmodell zeichnete sich in der Vergangenheit dadurch aus, dass es hochgradig auf Qualitätsproduktion und auf *interne Arbeitsmärkte, Personalentwicklung und Qualifizierung* abgestellt hatte. Dies galt und gilt zum Teil heute noch -, selbst für Bereiche der tayloristischen Massenproduktion. Die deutsche Industrie hat sehr früh, insbesondere aber in den 70er und 80er Jahren mehr auf Qualitäts- als auf Preiskonkurrenz gesetzt. Nicht umsonst hat man für das deutsche Produktionsmodell den Begriff der „diversifizierten Qualitätsproduktion“ (vgl. Sorge & Streeck, 1988; Streeck & Matzner, 1991) geprägt. Mit dem skizzierten Produktivitäts- und Innovationskonzept ging eine eindeutige Präferenz für unternehmensinterne Lösungen einher - sowohl bezogen auf die Sicherstellung der erforderlichen Qualifikation der Arbeitskräfte als auch in Bezug auf die Generierung neuer Lösungen für die Produktentwicklung, die in eigenständigen Forschungs- und Entwicklungsabteilungen fernab der Produktion konzentriert waren. Die interne Qualifizierung und Wissensproduktion hatte Vorrang vor der externen, ebenso der interne Arbeitsmarkt vor dem externen. Übermäßig große Experimentierfreude im Organisatorischen und im Technischen ist im Rahmen eines solchen Produktionsmodells nicht zu erwarten. Die Betriebe machten allenfalls vorsichtige Schritte in Richtung auf größere Integration von Aufgaben.

Mit Ende der 80er Jahre treten die Schwächen dieses Produktionsmodells im Bereich der Innovationsfähigkeit deutlich zu Tage: Mangelnde Berücksichtigung von Kundenbedürfnissen und Zurückbleiben im Tempo von Neuentwicklungen hinter etwa der japanischen Konkurrenz sind immer wieder monierte Schwachstellen.

Um im neuen globalen Wettbewerb bestehen zu können, versuchen seither die Unternehmen, jetzt gleichzeitig *hohe Qualität, größere Kundennähe, schnellere Innovation und eine günstigere Preisgestaltung* zu erreichen. Dieses gleichsam „magische Viereck“ versucht das Management über einen Wandel in der Steuerung der betrieblichen Abläufe durch eine zunehmende *Prozessorientierung* in die Wirklichkeit umzusetzen. Ihr Hauptmittel ist eine radikale Flexibilisierung der Strukturen: durch situationsspezifisch eingesetzte Out- und Insourcingprozesse, durch Dezentralisierung und Schaffung multifunktionaler Einheiten (Profitcenter), durch Stärkung querschnittlicher Kooperation und Auflockerung berufstypischer Aufgabenprofile.

Im Zuge einer konsequenten Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung wachsen die Anforderungen an Selbständigkeit, Selbstorganisation und Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich (vgl. Schumann & Gerst, 1996; Gerst, 1998). Die Flexibilisierung der Arbeitszeitmodelle, die sich mittlerweile in einem Großteil der Betriebe durchgesetzt hat, tut ein übriges. Man hat die erweiterten Dispositionsspielräume in der Arbeitsorganisation, die erhöhte Verantwortung in der Produktqualität, das gestiegene Maß an Selbstorganisation in der Gestaltung von Arbeitsgruppen und die größere Verantwortung für die Verausgabung der eigenen Arbeitskraft und die eigene Arbeitsbiographie als Heraufkommen eines neuen strukturellen Typus von Arbeitskraft, den „Arbeitskraftunternehmer“ gedeutet, der die bisher dominierende Form des „verberuflichten Arbeitnehmers“ ablöst (Voß & Pongratz, 1998). Es entspricht der

Logik dieser Kategorie, die erforderlichen Qualifizierungsaufwendungen auch in die Initiative und Verantwortung der Beschäftigten selbst zu legen. Die Praxis vieler Betriebe, stärker als in der Vergangenheit die materiellen und zeitlichen Kosten für Weiterbildung zu privatisieren (Stahl, 1997), könnte hierin mit begründet sein.

Wieweit und für welche Beschäftigtengruppen Charakterisierungen wie die von Voß & Pongratz heute tatsächlich zutreffen¹⁰, ist eine offene Frage. Aber selbst wenn man nicht so weit geht, einen neuen Sozialcharakter zu konstituieren, sind die Ansatzpunkte für neue Anforderungsprofile unübersehbar, bei denen praktische Erfahrungen jetzt nicht vorrangig auf der Ebene der Durchführung konkreter Arbeitsaufgaben, sondern des individuellen und sozialen (gruppenbezogenen) Arbeitsmanagements und der Integration in wechselnde Arbeitsumgebungen eine hohe Bedeutung bekommen. Es sind nicht zuletzt diese Anforderungsprofile, die in vielen Unternehmen und Betrieben - gleichsam als Gegenbewegung zur beobachtbaren Privatisierung von Qualifizierungsaufwänden - die Einführung von Qualitätszirkeln, Teamsitzungen und anderes bewirkt haben.

Sowohl die sich verstärkende Unkalkulierbarkeit von Marktentwicklungen und des von ihnen abhängigen Qualifikationsbedarfs als auch das neue Kostenmanagement und die Verringerung der Fertigungstiefe führen zu einer Veränderung der betrieblichen Rekrutierungs- und Personalentwicklungsstrategien, deren Ziel eine Flexibilisierung der Belegschaft ohne Leistungseinbußen ist. Unsere eigenen Untersuchungen (vgl. Baethge et al., 1998) wie auch Daten des IAB deuten an, dass es zu einer Verringerung der Stammbelegschaften (selbst in den qualifizierten und hochqualifizierten Segmenten) kommt, dass Betriebe - insbesondere für Spezialqualifikationen und als Manövriermasse bzw. Flexibilitätspotential - verstärkt auf externe Angebote zurückgreifen und die entsprechenden Arbeitskräftegruppen mit befristeten Arbeitsverträgen einstellen.

Über das Ausmaß der Belegschaftsflexibilisierung wissen wir wenig. Bei aller Unsicherheit ist das Faktum selbst freilich nicht wegzudiskutieren, und dieses bringt eine Tendenz der Lockerung des *internen human resource management*, einschließlich traditioneller Karrieremuster, mit sich, die für berufliche und betriebliche Weiterbildung folgenreich ist.

Für sie könnte dies heißen, dass sie weniger Funktion in der fachlichen, in der aufstiegs- und karrierebezogenen Weiterbildung und mehr Aufgaben in der sozialen Integration und Prozessunterstützung bekommt. Je mehr externes fachliches Wissen eingekauft wird, desto stärker werden die Anforderungen an Integration und Kommunikation, die Weiterbildung und Betriebsorganisation zu erfüllen haben. Hinzu kommt, dass die steigende Komplexität von Aufgaben nur mit Mitarbeitern bewältigt werden kann, die sich mit ihren Aufgaben persönlich identifizieren.

3. Prozessorientierte Weiterbildung: neue Anforderungen an Organisation und individuelles Verhalten

Beide Tendenzen der Weiterbildung, „zunehmende Notwendigkeit permanenten Lernens“ (Achtenhagen/Lempert 2000, S. 7) und Planungsunsicherheit gegenüber Weiterbildungsgegenständen und –inhalten

¹⁰ Kern & Schumann (1998) sehen neuerdings eine starke Gegenteilstendenz gegen die von ihnen in den 80er Jahren konstatierte Entwicklung zur Reprofessionalisierung in der Industriearbeit; ähnlich D'Alessio & Oberbeck, 1998.

haben weitreichende Folgen für die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen und für das individuelle Weiterbildungsverhalten.

Eine prozessorientierte Weiterbildung ist noch keineswegs Realität in den Betrieben. Es deutet sich aber dort, wo mit ihr Ernst gemacht wird, ein Wandel an, dessen Richtung durch die Übersicht 1 angegeben ist: Der neue Typ von Weiterbildung verstärkt die Verschränkung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, versucht, arbeitsintegriertes Lernen systematisch auszubauen bzw. einzubeziehen und definiert damit die Rollen des Weiterbildungspersonals verstärkt in Richtung auf Moderation und Beratung neu. In Übersicht 1 (entnommen aus Baethge/ Schiersmann 2000) sind die wesentlichen Dimensionen des Wandels abgebildet.

Übersicht 1: Von einer berufs-/funktionsbezogenen zu einer prozeßorientierten beruflichen Weiterbildung

Handlungsebene	Dimensionen	Berufs- und funktionsbezogene Weiterbildung	Prozeßorientierte Weiterbildung
Pädagogisch-konzeptionelle Ebene	Lernziele und Lerninhalte	Verbesserung der Qualifikation Vermittlung fachbezogener Kenntnisse/ Fertigkeiten	Kompetenzentwicklung; neben fachbezogenen Inhalten verstärkte Einbeziehung sozial-kommunikativer und selbst-reflexiver Inhalte
	Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung	Klare Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung	Zunehmende Verschränkung von Erstausbildung und Weiterbildung
	Lernarrangements	Kurse und Seminare	arbeitsbezogenes bzw. arbeitsintegriertes Lernen selbstorganisiertes Lernen Einbezug neuer Medien
Institutionelle Ebene	Bezugsrahmen für Bedarfsdefinition und Planungsmodus	mittel- und langfristiger Wandel der Berufs-, Branchen-, Sektor-struktur Institutionelle (mittelfristige) Programmplanung	kurzfristige Prozeßanforderungen (auf Basis von Marktdynamik und betrieblichen Organisationsveränderungen) kooperative (situationsbezogene) Angebotsentwicklung
	Aufgabenschwerpunkte	Vermittlung von Inhalten	neben Inhaltsvermittlung: Beratung, Management
	Rolle/Funktion des Personals	Trainer, Dozent, Organisator	Moderator, Berater, Prozeßgestalter
	Struktur der Organisation	klassische hierarchische Organisationsstruktur der Einzelorganisation	Vernetzung/Kooperation zwischen Organisationen
	Zertifizierung	nach Fortbildungsordnungen und Teilnahmebestätigungen	zusätzlich: ungelöstes Problem der Zertifizierung selbstorganisierter und arbeitsintegrierter Lernprozesse
	Qualitätssicherung	kursbezogene Evaluation	prozeßbezogenes Qualitätsmanagement
	Finanzierung	vorherrschende institutioneller Finanzierung (AFG, Betriebe)	Tendenz zur Privatisierung der Weiterbildungskosten führt zur Notwendigkeit einer gesetzlich verankerten Neufundierung von Weiterbildungsansprüchen und -finanzierung

Auf der Ebene des individuellen Weiterbildungsverhaltens sind vor allem drei Punkte von Bedeutung:

- ◆ *Weiterbildungsplanung und -steuerung wird als Anforderung zunehmend und unabdingbar subjektiviert, d. h. ob man es schön findet oder nicht: der neue Typ von Weiterbildung gelingt letztendlich befriedigend nur dort, wo die Individuen (Erwerbspersonen) zu eigenständiger Planung und Organisation ihrer Weiterbildung bereit und fähig sind. Selbstverantwortung und Selbstorganisation sind insofern nicht nur Schlagworte. Diese Feststellung entlässt die Organisationen der Erwerbsarbeit und die Institutionen der Weiterbildungssteuerung nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Angeboten und Ressourcen, definiert aber das Verhältnis von Individuen und Organisation neu. (Ohne zu starke Stilisierung der Vergangenheit wird man sagen können, dass früher die anlassbezogene Reaktion auf offenkundig werdende Qualifikationsdefizite, z. B. Entwertung eines Berufs durch technologischen und strukturellen Wandel ausreichte, während heute permanente Aufmerksamkeit, Antizipation und Veränderungsbereitschaft nötig sind.)*
- ◆ *Weiterbildung wird damit zum integralen Bestandteil der Biographie und Biographieplanung, nicht nur im Sinne der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinne von Beschäftigungssicherung, Statuserhalt und autonomer Lebensgestaltung. (Sicherlich war dies bis zu einem gewissen Grade auch früher der Fall, aber nicht so ubiquitär, nicht unter so starker zeitlicher Bindung und nicht so schwer korrigierbar im Fall von Versäumnissen wie heute.)*
- ◆ *Weiterbildung wird zunehmend reflexiv in dem Sinne, dass den vorgenannten Anforderungen an Weiterbildungsverhalten am ehesten entsprochen werden kann, wenn das Individuum sich ständig mit seiner beruflichen Umwelt auseinandersetzt, seine berufliche Situation reflektiert und sein eigenes Wissen und seine Kompetenz an der Entwicklung von Anforderungen seiner beruflichen Umwelt überprüft.*

4. Probleme und Regulationserfordernisse des neuen Weiterbildungsparadigmas

Man kann die skizzierten Entwicklungen perspektivisch als Paradigmenwechsel in der Weiterbildung von einer stärker angebots- zu einer stärker nachfrageorientierten oder von einer eher institutionenbasierten zu einer prozessorientierten beruflichen Weiterbildung interpretieren. Diese Klassifizierung heißt nicht, dass jetzt nur noch das Individuum, die betriebliche Praxis oder der Arbeitsprozess Bedeutung hätten, Institutionen der beruflichen Weiterbildung abgemeldet wären. Die Klassifizierung definiert nur das Verhältnis zwischen Individuen und Institutionen und zwischen Organisationen der Erwerbsarbeit (Betrieben) und beruflichen Weiterbildungseinrichtungen neu: Die Abläufe in Erwerbsarbeit und in Qualifizierung müssen enger aufeinander bezogen sein; Lernen im unmittelbaren Zusammenhang von Arbeit wird immer wichtiger, (betriebs-)interne Personal- und Qualifizierungsplanung und externe

Weiterbildungsplanung sind auf der Ebene von Unternehmen, ggf. Branchen und Regionen stärker aufeinander abzustimmen, wenn Leerlauf, Zeit- und Ressourcenvergeudung vermieden werden sollen.

Zunehmende Selbststeuerung und -organisation von beruflicher Weiterbildung, zunehmende Prozessorientierung und auch Informalisierung haben Voraussetzungen und bergen Gefahren. Letztere sind am ehesten zu bändigen, wenn man erstere schafft. Ich will an einigen Beispielen den Zusammenhang von Gefährdungen und Voraussetzungen sichtbar machen:

- *Selbststeuerung und -organisation (und nicht formalisierte Lernprozesse) setzen sowohl eine hohe Lern- und Lernorganisationskompetenz voraus, die man in den allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Erstausbildung erworben haben muss, als auch Transparenz über Weiterbildungsmöglichkeiten und -ressourcen. Ist das eine oder das andere oder – wie in vielen Fällen heute – beides nicht gegeben, dann droht der Paradigmenwechsel zu einer möglicherweise noch stärkeren Privilegierung der ohnehin privilegierten Beschäftigtengruppen zu führen als in der Vergangenheit.*
- *Prozessorientierte und/oder arbeitsintegrierte Weiterbildung – dies zeigt die Erfahrung mit dem Verhältnis von betrieblicher und nach AfG geförderter Weiterbildung in den 80er Jahren – tendiert dazu, die Beschäftigten der stabilen Mittel- und Großbetriebe zu begünstigen, Arbeitslose und Personen in unterwertigen oder Randbeschäftigungen eher auszugrenzen.*
- *Prozessorientierte und arbeitsintegrierte Weiterbildung können sehr leicht zu eng nur an die je spezifischen Bedarfe eines Betriebs gebunden sein und den hierarchischen Strukturen der jeweiligen Betriebe folgen. Sollen sie alle Belegschaftsmitglieder einbeziehen und den Beschäftigten eine über den jeweiligen Betrieb hinausreichende Kompetenz vermitteln, so ist eine betriebsunabhängige Zertifizierung als Möglichkeit nötig. Diese würde zugleich eine Funktion der Qualitätssicherung von Lernprozessen in den Betrieben wahrnehmen.*

Der Katalog lässt sich ausweiten. Gesetzt den Fall, der behauptete Paradigmenwechsel ist als sich ausbreitende Tendenz halbwegs richtig beschrieben, dann wird aus der Perspektive der beruflichen Weiterbildung sichtbar, dass recht weitgehende Voraussetzungen in den Schulen, in der Arbeitsmarkt- und Arbeitsförderungs politik, im Bildungsmanagement und -informationswesen, in der institutionellen Kooperation unterschiedlicher Organisationen geschaffen werden müssen, um lebenslanges Lernen zu einer sozialen und demokratischen Realität werden zu lassen.

Literatur

- Achtenhagen, F.; Lempert, W. (Hrsg.)(2000): *Lebenslanges lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter*. Opladen.
- Baethge, M. (u.a.) (1976): *Sozialpolitik und Arbeiterinteresse*. Frankfurt.
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.; Kupka, P. (1998): *Facharbeit – Auslaufmodell oder neue Perspektive?* SOFI-Mitteilungen, 26, S. 81-97.
- Baethge, M; Schiersmann, Chr. (2000): *Prozeßorientierte Arbeits- und Betriebsorganisation – Konsequenzen für die Anforderungen an „Lebensbegleitendes Lernen“*. In: Achtenhagen, F.; Lempert, W. (Hrsg.)(2000): *Lebenslanges lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter*. Opladen.
- Bullinger, H.-J. (Hrsg.) (2000): *Spurensuche in der Arbeit: ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationsmodelle*. Bielefeld.
- Gerst, D. (1998): *Selbstorganisierte Gruppenarbeit. Gestaltungschancen und Umsetzungsprobleme*. Eschborn.
- Schumann, M.; Gerst, D. (1996): *Innovative Arbeitspolitik – Ein Fallbeispiel. Gruppenarbeit in der Mercedes Benz AG*. SOFI-Mitteilungen 24, S. 35-52.
- Sorge, A.; Streeck, W. (1988): *Industrial relations and technical change: The case for an extended perspective*. In: Hyman, R.; Streeck, W. (Hrsg.): *New technology and industrial relations*. Oxford.
- Stahl, Th. (1997): *Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen*. GdWZ, (5), S. 216-217.
- Streeck, W.; Matzner, E. (Hrsg.) (1991): *Beyond Kenesianism: the socio-economics of production and full employment*. Aldershot.
- Voß, G.; Pongratz, H.J. (1998): *Die Arbeitskraftunternehmer*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1, S. 131-158.

Stephanie Conein/Ekkehard Nuißl

„Lernen wollen, können, müssen!“

Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens

A.

Die Situation

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist heute ein durchgängiges und übergreifendes Prinzip. In den früheren Konzepten des „lifelong learning“ und „recurrent education / education permanente“ bezog sich das „lebenslang“ weniger auf die Menschen als vielmehr auf die Bildungsangebote; sie sollten entzerrt und von der Jugendphase weg über längere Zeiträume „lebenslang“ verteilt werden.

Heute richtet sich der Begriff des „lebenslangen Lernens“ gewissermaßen als „Bringschuld“ an die Menschen; aus der „Holschuld“, dem Vorhalten eines angemessenen Bildungsangebotes, ist die Verpflichtung für die Menschen geworden, ein Leben lang zu lernen. In einem der jüngsten Dokumente dazu, im Memorandum der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen, wird dies folgendermaßen formuliert.

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen. Alle in Europa lebenden Menschen - ohne Ausnahme - sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Memorandum, S. 3).

Hier ist politisch formuliert, was faktisch Anforderung ist: es besteht ein gesellschaftlicher und ökonomischer Bedarf daran, dass die Menschen ihr Qualifikationsniveau erhöhen und mit den sich rasch verändernden technologischen und strukturellen Gegebenheiten zurecht kommen. Das Tempo der Veränderungen sowie die übergreifende Gültigkeit in Beruf, Alter, Familie und Freizeit sind gewissermaßen objektive Gegebenheiten, denen sich Individuen in ihrem Verhalten anzupassen haben. Die Frage der Gestaltbarkeit der Veränderungen ist im Zeitalter des globalen Wettbewerbs eher eine akademische Frage.

Gegenüber dem postulierten gesellschaftlichen Bedarf treten die Kategorien des individuellen Bedürfnisses und Interesses und der individuellen Fähigkeiten eher zurück.

Aus der konstruktivistischen Pädagogik, welche Lernen beschreibt als „... selbsttätiger, strukturdeterminierter Prozess der Bedeutungszuschreibung.“ (Siebert, 1999, S. 19) ist jedoch bekannt, dass es gerade die individuellen Vorbedingungen des Einzelnen (Wissen, Erfahrungen, Interessen) sind, welche über das Stattfinden und den Erfolg eines Lernprozesses entscheiden. Horst Siebert (1999, S. 19) zitiert dazu Ernst von Glasersfeld mit der Metapher: „Man kann einen Esel zur Tränke führen, man kann ihn aber nicht zum Trinken zwingen“. Es herrscht daher in der aktuellen pädagogischen Diskussion Einigkeit darüber, dass eine „Ermöglichungsdidaktik“ grundsätzlich einer „Belehrungsdidaktik“ vorzuziehen ist (vgl. Arnold, R., 1993). Individuelle Bedürfnisse und Interessen sind ambivalent; zum einen sind die Menschen selbstverständlich daran interessiert, in ihrer sich verändernden Umwelt leben und behaupten zu

können. Folgerichtig sind etwa das Erlernen von Informationstechnologien und weiterer Sprachen, die neuen zusätzlichen Kulturtechniken, auch Teil individueller Bedürfnisse. Andererseits richten sich individuelle Bedürfnisse auch gegen die immer weiter wachsenden Anforderungen an Lernbereitschaft, Lernvermögen und Zuwachs von Wissen und Kompetenzen. Vielfach sind auch die Bedingungen und die Voraussetzungen für die Menschen sowie die persönlichen Kompetenzen so geartet, dass sie den Anforderungen zum dauernden Lernen nicht folgen können. Zu Recht entsteht daraus wiederum das gesellschaftliche Problem, dass aus den Anforderungen eine Kluft entsteht, große Bevölkerungsteile sozial ausgeschlossen werden (Problem: „social exclusion“).

Das zentrale Bindeglied zwischen gewissermaßen objektivem gesellschaftlichen Bedarf und individuellen Bedürfnissen bezogen auf die wachsenden Lernanforderungen liegt somit im Willen und Vermögen der Individuen, selbst zu lernen. „Lernen können, wollen, dürfen“ (Meyer-Dohm & Nuissl, 1997) umschreibt dieses Spannungsfeld, sofern man ein liberales Gesellschaftsmodell und ein lernorientiertes Menschenbild zugrunde legt. Angesichts der viel zitierten gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, denen heutige Individuen in der Transformation der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft unterworfen sind, scheint es passender, diese Trias bezogen auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens umzuändern in „Lernen können, wollen, müssen“.

B. Lernmotivation und Lernkompetenz

B.1 Lernmotivation

Es gibt keine Bildungsmotivation, die nicht komplex ist. Motivation ist immer komplex. Menschen, die lernen, haben bereits auf einer ganz elementaren Ebene unterschiedliche und unterschiedlich verknüpfte Motive.

Dies ist in der Motivationsforschung bereits seit vielen Jahren bekannt. Unter den zahlreichen Versuchen, die Motive zu klassifizieren, stellt die „Bedürfnispyramide“ von Maslow (1954) den berühmtesten Ansatz dar. Diese geht von einer aufsteigenden Reihe aus, an deren Anfang die physischen Bedürfnisse (Überlebensbedürfnis, Sicherheitsbedürfnis) und an deren Ende das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung steht. Wichtiger Grundsatz dabei ist, dass die Befriedigung der unteren Bedürfnisse immer die Voraussetzung zur Ausbildung der jeweils nächst höheren Stufe darstellt. Die Begriffe „Motiv“ und „Bedürfnis“ sind hier noch nicht streng unterschieden. Unter Motiv versteht man nach Heckhausen (1989, S.9) dauerhafte personelle Dispositionen (Persönlichkeitsmerkmale) für bestimmte Handlungsziele, beispielsweise „Leistung“, „Macht“, „sozialer Anschluss“.

Die einzelnen Motive gelten als individuell sehr unterschiedlich und insbesondere frühkindlich geprägt. Motive können von Situationsfaktoren angeregt werden. Zumeist erfolgt die Anregung mehrerer Motive. Die Verknüpfung mehrerer Motive bezogen auf einen konkreten, auslösenden Situationsfaktor wird als „Motivation“ bezeichnet. Der Situationsfaktor, welcher eine „Motivation“ begründet, ist keine objektive Größe, sondern wird von den Individuen jeweils subjektiv wahrgenommen.

In der Weiterbildung haben insbesondere bislang drei Stränge der Motivationsforschung eine Rolle gespielt: die Diskussion um intrinsische und extrinsische Motivation, die Diskussion um latente und manifeste Motivation sowie die Diskussion um die Dauerhaftigkeit von Motivationen.

Intrinsische und extrinsische Motivation wird unterschiedlich definiert. So heißt es bei Schlottau (1994, S. 47), intrinsische Motivation sei „durch eine Sache selbst geweckt (z.B. ein interessantes Thema oder eine

reizvolle Aufgabe) ...“, während Rheinberg (1995, S. 137) ein Verhalten dann als intrinsisch bezeichnet, wenn „es um seiner selbst Willen geschieht, oder weitergefasst: wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt“. Krapp (1999, 2000) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der Begriff der intrinsischen Motivation eine solche Fülle an konzeptionellen Differenzierungen aufweist, dass seine Verwendung mehr Verwirrung stiftet als Ordnung schafft.

Gleiches gilt für den Begriff der extrinsischen Motivation, welcher nach Schlottau (1994, S.47) dann zutrifft, wenn eine Motivation „durch eine Belohnung von Außen ... hervorgerufen oder verstärkt wird“. Krapp (1999) versteht hingegen zusätzlich noch unter extrinsisch motiviertem Verhalten solches, dessen Beweggrund außerhalb des eigentlichen Handlungsablaufs liegt und bei dem die Handlung nur Mittel zum Zweck ist. Aufgrund der Unterschiede in der Definition fordert Krapp (2000), zum einen den Begriff der extrinsischen Motivation anders aufzuschlüsseln; er verweist auf die Konzeption von Deci und Ryan (1983, 1991, 1993), welche zwischen einer weitgehend auf Fremdbestimmung beruhenden untersten Stufe der extrinsischen Motivation und mehreren folgenden Stufen, welche in einem zunehmenden Maße auf Selbstbestimmung beruhen, unterscheiden. Zum zweiten spricht Krapp sich dafür aus, die intrinsische Form der Lernmotivation theoretisch anders zu verankern und weist in diesem Zusammenhang auf die Interessenforschung hin; als Interesse definiert er „... eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp 2000, S. 57).

Ein anderes Gegensatzpaar spielt auch heute in der Weiterbildung noch eine Rolle: es geht um „latente“ und „manifeste“ Motivation. Dieses Begriffspaar erfüllt vor allem einen sehr praktischen Sinn, denn latente Motive sind solche, die sich noch nicht konkret artikulieren, während manifeste Motive solche sind, die in der Regel bereits auf konkrete Angebote bezogene Bedürfnisstrukturen signalisieren. Vor allem die Kenntnisse über latente Motive ermöglichen es, neue Angebote zu entwickeln und auch solche Menschen zur Teilnahme zu bewegen, die sonst nicht in organisierten Bildungsprozessen auftauchen. Vielfach wird dort auch aufsuchende Bildungsarbeit angesetzt, werden Seniorenentreffpunkte oder Jugendzentren oder Sportvereine besucht und dort über Bildungsinteressen und Bildungsmotive gesprochen. Dabei wird der Aspekt genutzt, dass Motive immer in einem bestimmten Raum-Zeit-Gefüge stehen, mit Aspekten der Lebenssituation vernetzt sind (Hoffmann & Kintsch 1996; Seidel 1983).

Der dritte wichtige Motivationsaspekt in derjenigen der Belastbarkeit, der Dauerhaftigkeit der Motivation. Besteht die Motivation weiterhin, wenn der Bildungsprozess teurer wird oder die Lehrkraft wechselt? Wenn das Lernen, das anfangs Spaß machte, mühsam und anstrengend wird? Wenn die Familie, die anfangs das Lernen unterstützte, zunehmend ihre sozialen Rechte einfordert? Gerade bei längerfristigen Lernprozessen und bei solchen, die stärker aufgrund außengeleiteter Motive begonnen wurden, spielt die Belastbarkeit unter veränderten Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Die wichtigsten Ergebnisse zur Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit von Motivationen haben die Drop-Out-Studien gebracht, die vor allem bezogen auf längerfristige Bildungsangebote (Kurssysteme an Volkshochschulen) und mediale Angebote (Fernunterricht) vorgenommen wurden. Neueste Ergebnisse der Drop-Out-Forschung weisen auf eine Fülle von Faktoren hin, die - neben objektiven Gründen wie Wohnortwechsel, Berufsveränderung etc. - differenzierte Zusammenhänge zwischen Lebenszielen, sozialen Beziehungen, Gruppendynamik, und Fortführung der Lernprozesse im Bildungsangebot beschreiben (vgl. Lingkost, 1996, Brödel, 1996).

B.2 Lernen können

Mit dem „Lernen können“ ist die Kategorie der Lernkompetenz verbunden. Im Gegensatz zum Begriff der Motivation ist der Begriff der Lernkompetenz eindeutiger zu definieren als „Merkmal

eines Individuums, das die Vorhersage seines Erfolgs in Lernsituationen mit bestimmter Wahrscheinlichkeit erlaubt“ (Skowronek, 1986, S. 354). Es gibt jedoch generell in der Lehr-Lern-Forschung wenig allgemeine Aussagen zur Lernkompetenz. Die Ursache dafür ist darin zu sehen, dass es sich bei dem Begriff Lernkompetenz um ein Konstrukt handelt, das sich aus vielen verschiedenen Aspekten zusammensetzt, welche gesondert untersucht werden. Beispiele dafür sind Forschungen zur Metakognition (Hasselhorn, 2000, Kaiser & Kaiser, 1999) oder zum Wissensmanagement (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000).

Gewöhnlich wird in der Frage der Lernkompetenz zurückgegriffen auf Elemente didaktischer Kategorien. Zu Lernkompetenz werden in der Regel gezählt:

- Einschätzung des eigenen Lernstandes;
- Beurteilung möglicher Lehrangebote;
- Reflexion des eigenen Lernweges
- Organisation von Zeit, Ort und Tempo des eigenen Lernens;
- Evaluation des Lernergebnisses;
- Einschätzung der Verwendung des Lernergebnisses.

Wurde früher allgemein angenommen, dass die Lernfähigkeit im Laufe des Lebens allgemein nachlasse („Defizit-Modell“) so herrscht heute Einigkeit darüber, dass sich keine Aussagen über eine generelle Entwicklung der Lernkompetenz im Erwachsenenalter machen lassen. Lernfähigkeit ist eine sehr individuelle Angelegenheit und wird von zahlreichen Faktoren bedingt, die ihre Ursache nicht nur in der Persönlichkeit des Lernalters und seiner Ausbildung, sondern auch beispielsweise in biologischen oder sozialen Bedingungen, unter denen ein Individuum lebt, haben.

Obwohl sich die derzeitige Forschung zur Lernkompetenz wie erwähnt vorzugsweise noch mit einzelnen Aspekten der Lernkompetenz beschäftigt, gibt es schon allgemeine Erkenntnisse, wie die Fähigkeit zum Lernen gefördert werden kann.

Hoffmann (2000) betrachtet Ergebnisse aus der Kognitions-, Transfer-, Motivations-, und Analogieforschung hinsichtlich dieser Frage und stellt zusammenfassend fest, dass folgenden Faktoren eine lernkompetenzfördernde Wirkung ausüben:

„...“

- der Aufbau einer kognitiven Struktur mit möglichst großem Differenzierungsgrad und eine Förderung der metakognitiven Kompetenz ...;
- der Aufbau von Lernstrategien sowie die Reflexion von Erfahrungen, wenn die Lernstrategien (mehr oder weniger erfolgreich) eingesetzt worden sind;
- der Einsatz entdeckend-lernphasen in der Intention, einsichtiges Lernen zu ermöglichen ...;
- die Hilfestellung zum Aufbau einer positiven motivationalen Lernbereitschaft v.a. bei misserfolgsmotivierten Lernerinnen und Lernern;
- eine bestimmte Qualität der Hilfestellung durch die Lehrperson in eigenaktiven Lernphasen ...“
(Hoffmann, S. 65).

Bei der Frage, wie nun Lernkompetenz vermittelt werden soll, ist zu betonen, dass es nicht um eine Entscheidung zwischen der Vermittlung von Lernkompetenz und der Vermittlung von Inhalten geht. So weist Roßbach (2000) darauf hin, dass Lernstrategien nicht im inhaltsleeren Raum gelernt werden, sondern immer nur in Verbindung mit bestimmten Inhalten. Insofern ist die Forderung nach mehr Erwerb von Lernkompetenzen und weniger Erwerb von spezifischem Wissen wenig realistisch. „Bereichsspezifisches Wissen ist Voraussetzung des Strategieerwerbs, und die Nutzung von Lernstrategien erleichtert die

Aneignung neuen Wissens“ (Baumert & Köller 1996, S. 141). Zum gleichen Urteil gelangt Weinert (o.J., S. 44), der feststellt: „Die systematische Verbesserung des Lernens durch vorausgehendes Lernen erfolgt am wirkungsvollsten, wenn der Aufbau persönlicher Lernkompetenzen im Zusammenhang mit dem Erwerb domänenspezifischen Wissens und Könnens erfolgt.“ Der Erwerb von Lernkompetenzen ist also ohne damit verknüpften Inhalt nicht möglich. Die eigentliche Schwierigkeit liegt darin, Lernkompetenz von der Bindung an den Inhalt, an dem sie erworben wurde, zu lösen, sie abstrakt zu definieren und auf andere Inhalte zu transferieren. Die Möglichkeiten, dies systematisch und in einer didaktisch vermittelbaren Struktur zu leisten, sind bislang noch wenig erforscht und erkannt. Wichtige Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, lauten:

- Werden an bestimmten Inhalten nur bestimmte Lernkompetenz-„Arten“ ausgebildet? Erlangt man also beispielsweise beim Vokabel lernen andere Kompetenzen als beim Verstehen des Dreisatzes und wenn ja, welche?
- Ist, falls vorhanden, diese Ausbildung der inhaltspezifischen Lernkompetenz-Arten bei jedem Individuum ähnlich oder individuell verschieden?
- Lassen sich, und wenn ja wie, die an bestimmten Inhalten erworbenen Lernkompetenzen vom Lerner zum Lernen anderer Inhalte einsetzen?

Sicher ist, dass nicht jeder Inhalt dazu taugt, jede Form von Lernkompetenz und alle Aspekte von Lernkompetenz zu erwerben oder zu erweitern. Sicher ist auch, dass viele kontextuelle Elemente wirksam sind, wenn Lernkompetenz an bestimmten Inhalten erworben wird.

Die bisherigen Forschungsergebnisse legen wie erwartet nahe, dass Lernkompetenz einen zentralen Einfluss auf die Realisierung lebenslangen Lernens hat (z.B. Kruse, 1997); es lassen sich jedoch bislang noch keine genaueren empirischen Ergebnisse finden, welche die exakte Qualität dieser Einflussnahme differenziert beschreiben. Ebenso mangelt es an Erkenntnissen darüber, welche der oben genannten Elemente von Lernkompetenz im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen eine besonders wichtige Rolle einnehmen und daher im Zentrum von Förderbemühungen stehen müssen.

Fest steht jedoch, dass bei der Förderung der Lernkompetenz bedacht werden muss, dass sie durch Faktoren bedingt wird, die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Anders ausgedrückt: Die Ursachen für Defizite in der Lernfähigkeit sind äußerst vielfältig. Der Wunsch nach allgemeinen Förder-Konzepten wird daher nicht zu erfüllen sein. Am Anfang jeder Bemühung um die Förderung von Lernfähigkeit muss die Betrachtung der individuellen Bedingungsfaktoren stehen (welche Einstellung hat der Lerner zum Lernen, welche Ausbildung besitzt er, wie lange kann er sich konzentrieren etc.?). Auf deren Grundlage sollte dann über weitere Schritte der Lernkompetenz-Förderung entschieden werden, wobei eine Orientierung an den oben von Hoffmann genannten Faktoren erfolgen kann.

B.3 Lernen müssen

Die Kategorie des „Lernen dürfen“ ist - wie gesagt - im Kontext des lebenslangen Lernens eher eine solche des „Lernen müssen“. Dies ist jedoch zumindest im Hinblick auf die Lernmotivation nicht unproblematisch, führt es doch zu einer Diskrepanz zwischen von außen gesetztem *Lernen müssen* und nur als individuell *gewollt* erbringbarem *Lernen*.

So ist etwa unbestritten, dass die extrinsische Lernmotivation nur bedingt dazu geeignet ist, selbstorganisiertes lebenslanges Lernen zu fördern. Dies würde bedeuten, dass ein Leben lang eine Motivation durch äußere Umstände (z.B. drohender Arbeitsplatzverlust oder materielle Zugewinne) gegeben sein muss, um die Menschen zum Lernen zu motivieren. Zudem ist bekannt, dass eine nur extrinsische Lernmotivation häufig zu einer schlechteren Lernleistung führt (vgl. Schiefele & Schreyer 1994). Aus diesem Grund wird, wenn es um das lebenslange Lernen geht,

deutlich, dass die Motivation zum Lernen durch die Sache bzw. durch den Lernvorgang selbst motiviert sein soll. So postuliert Dohmen (1999, S. 56f.): „Das lebenslange Weiterlernen aller nach Abschluss einer ersten Schul- und Berufsausbildung beruht auf Freiwilligkeit und auf einer unmittelbar plausiblen Motivation. Diese Motivation sollte nicht nur „extrinsisch“ auf beruflich-ökonomische Vorteile bezogen sein - dieser Nutzeffekt wird auch immer unsicherer -, sondern sie sollte wesentlich auch durch die Befriedigung eigener Erkenntnis- und Problemlösungsinteressen und durch eine wachsende Freude am selbstgesteuerten Lernen und an der Erweiterung von Kompetenz und Lebenssinn bestimmt werden“. Andererseits ist die extrinsisch bedingte Motivation im Kontext des lebenslangen Lernens, wie erwähnt, unstrittig: „Mit der Beschleunigung der technologischen Veränderungen und der Akkumulation von neuem Wissen werden Wissen, Fähigkeiten und Qualifikation des Einzelnen zu vergänglichen Gütern. Der Einzelne muss seine Kenntnisse und Qualifikationen kontinuierlich aktualisieren, und daher ist es klar, dass die Verantwortung und die Herausforderung, sich an die Informationsgesellschaft anzupassen nicht allein auf die Schulen und Universitäten beschränkt bleibt. Sie durchzieht das gesamte Leben, von der Wiege bis zur Bahre“ (Reding 2001, S. 4). Die Diskrepanz zwischen der argumentativen Begründung für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens auf der (beschäftigungs-) politischer Seite, welche eine extrinsische Motivation des Einzelnen evoziert, und der Bevorzugung der intrinsischen Motivation im Hinblick auf die Nachhaltigkeit und Effektivität des lebenslangen Lernprozesses durch Pädagogen und Lernpsychologen bedarf aller Voraussicht nach noch einer intensiveren Diskussion.

Es stellt sich darüber hinaus die Frage, inwiefern Motivationen zum lebenslangen Lernen überhaupt intrinsisch erfolgen können. Dabei stellt sich zunächst das Problem, dass Motivationen unterschiedlich entstehen und ausgeprägt sind. Situationsfaktoren können beim Menschen ganz verschiedene Interpretationen und Konsequenzen ergeben. Die Anordnung von Situationen in der Annahme, sie ergäben für die betroffenen Personen eine identische intrinsische Lernmotivation, ist von nicht sehr aussichtsreich.

Verstärkt wird diese Problematik durch die Kausalattributionen, welche als Einflussfaktoren auf die Motivationen wirken. Kausalattributionen sind subjektive Ursachenzuschreibungen in Bezug auf Erfolg oder Misserfolg. Günstig für die Lernmotivation kann eine Attribution etwa sein, wenn sie Lernerfolge der eigenen Intelligenz und dem eigenen Fleiß zurechnet, während es negative Auswirkungen hat, wenn Erfolge als glücksbedingt angesehen werden.

Noch ein dritter Punkt ist bezogen auf lebenslanges Lernen bedeutsam: Die Motivationslagen differieren nicht nur interindividuell, sondern auch innerhalb der Individuen. Ein Mensch verändert durch bestimmte Erfahrungen und Rückkoppelungen im Verlauf seines Lebens seine eigenen Motive und auch seine eigenen Interessen, wenn auch in definiertem Kontext. Die Möglichkeit einer nachhaltigen intrinsischen Motivation eines Individuums zum lebenslangen Lernen ist auch unter diesem Aspekt fraglich. Dies gilt auch für das Konstrukt des Interesses, welches ebenfalls starke individuelle und zeitabhängige Komponenten besitzt.

C. Empfehlungen

Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung können das grundsätzliche Strukturproblem zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen im Hinblick auf lebenslanges Lernen nicht lösen. Es gibt aber bildungspolitische Wege, die potentielle Kluft zwischen beiden zu vermindern und vor allem negative Konsequenzen (wie etwa „social exclusion“) zumindest zu reduzieren, vielleicht zu vermeiden. Die bildungspolitischen Aktivitäten

betreffen Unterstützung von Weiterbildungspraxis, Finanzierungsregelungen, öffentlich wirksame Aktivitäten sowie weitere Forschungsarbeiten. Zu ihnen gehören unter anderem und vor allem:

– Motivierende Maßnahmen:

Motivierende Maßnahmen haben in den letzten Jahren in unterschiedlichen europäischen Ländern zugenommen. Am bekanntesten ist hierbei die „adult learners week“ in Großbritannien, adaptiert und realisiert inzwischen auch in Belgien, der Schweiz, Deutschland und anderen europäischen Ländern (im deutschsprachigen Bereich unter dem Begriff „Lernfest“). Diese Aktivitäten unterstützen nicht nur die Motivation und das Interesse (über die menschliche Kategorie der „Freude“), sondern tragen auch wesentlich zu einer realistischen und affirmativen Information bei. Maßnahmen des Marketings, des Weiterbildungsmarketings insgesamt, sowie der Weiterbildungswerbung sind deutlich zu verbessern, zu verbreitern und zu unterstützen.

– Information und Beratung:

Vielfach liegt der mangelnde Zugang von Menschen zu Lernprozessen an mangelnder Information. Bildungsentscheidungen bedürfen auch einer sachkundigen Beratung. Die Aktivitäten, Information und Beratung für Weiterbildung zu verbessern, Zugänge zu Information und Beratung zu erweitern und diese transparenter zu machen, solche Maßnahmen sind deutlich zu unterstützen und zu verbessern.

– Lernnachweise:

Die Möglichkeit, mit dem Gelernten umzugehen, den Nutzen daraus zu ziehen im beruflichen wie privaten Bereich, sind weiterzuentwickeln. Insbesondere geht es darum, Lernnachweise kompatibel zu machen (etwa mit denen anderer Länder), vor allem aber auch Lernnachweise für Leistungen des selbstgesteuerten und informellen Lernens zu entwickeln. Der Erwerb von Lernnachweisen ist weniger im Bereich der Wissenserweiterung als vielmehr im Bereich der Weiterentwicklung von Kompetenzen und humanen Fähigkeiten zu fördern.

– Lernumgebungen:

Die Lernumgebungen sind zu verbessern und lernförderlicher zu gestalten, anders herum formuliert: die Umgebungen der Menschen (das soziale Umfeld, der Arbeitsplatz etc.) sind in Lernprozesse einzubeziehen und für das Lernen nutzbar zu machen. Die Erhöhung des Wissens sowie die Verbreiterung von Kompetenzen kann in unterschiedlichsten Umgebungen erfolgen; sie müssen, im Sinne der „Ermöglichungsdidaktik“ jedoch gezielt gefördert und in lernstrategische Unterlegungen einbezogen werden.

– Lernkompetenzen erhöhen:

Die Lernkompetenzen der Menschen sind - unbeschadet des grundsätzlichen Problems der qualitativ noch nicht genau geklärten Verbindung von Lernkompetenz und Inhalt - zu entwickeln und zu verbessern. Dazu ist es erforderlich, bereits in frühesten Lernphasen (Kindergarten, Vorschule) Methoden zu entwickeln, mit denen, basierend auf dem derzeitigen Stand des Wissens, Lernkompetenz bewusst erworben wird. Lernkompetenzen sind individuelle Kompetenzen, Individuen verfügen über jeweils eigene Lernstrategien. Das Erlernen der Lernkompetenzen hat von daher in frühesten Bildungsphasen differenziert und individualisiert zu erfolgen.

– Lerninhalte:

Die Lernangebote wie auch die Förderung von Lernprozessen müssen Vielfalt zulassen und dürfen die inhaltliche Debatte nicht auf Informationstechnologie und Sprachen verengen. Motivation ist individuell und individuell anders, wer sich nicht für Computer interessiert, wird sich mit anderen Dingen lernend beschäftigen und sich im Zuge dessen möglicherweise zwangsläufig mit dem Computer auseinander setzen.

– Lernverfahren:

Lehre und Lernen müssen wesentlich motivierender sein als derzeit vielfach in traditionellen Umgebungen. Dabei genügt es nicht, auf neue „Lernarrangements“ mit Medien zu verweisen; diese sind vielfach demotivierender als schulischer Frontalunterricht. Didaktisch begründete Elemente der

Teilnehmerorientierung sind zu entwickeln, Methoden und Methodenarrangements weiter zu konzipieren. Lehrende sind insbesondere im Bereich der Teilnehmerorientierung und der methodischen Kompetenz weiter zu qualifizieren.

– Beschäftigungsfähigkeit:

Lernen und Lehren sollen zwar auch Beschäftigungsbefähigung einbeziehen, nicht jedoch alleine oder primär durch diese legitimiert sein und sich auf diese ausrichten. Menschen haben ein Interesse an Beschäftigungsfähigkeit, jedoch nicht im Sinne eines vorgegebenen Berufe-Kanons, sondern im Sinne einer individuellen Entfaltung von Kompetenzen. Unterstützt wird dies durch die Tatsache, dass mittelfristige Bedarfsabschätzungen im Bildungsbereich ohnehin kaum stichhaltig sind.

Literatur

- ARNOLD, R. (1993): Natur als Vorbild. VAS. Frankfurt
- BAUMERT, J. & KÖLLER, O. (1996). Lern- und Denkstrategien im schulischen Kontext. In: MÖLLER, J. & KÖLLER, O. (HRSG.), Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim. Beltz
- BRÖDEL, R. (1996): Dropout-Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. - Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, (1) S. 21-31
- DOHMEN, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG). Bonn
- HASSELHORN, M. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: ACHTHAGEN, F. & LEMPERT, W. (HRSG.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen. Leske & Budrich
- HECKHAUSEN, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin. Springer-Verlag
- HOFFMANN, H. (2000): Aufbau von Lernkompetenz fördern: neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck, Wien, München. Studien-Verlag
- HOFFMANN, J. & KINTSCH, W. (HRSG.) (1996): Lernen (Reihe: Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen. Hogrefe
- KAISER, A. & KAISER, R. (1999) Metakognition: Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied. Luchterhand
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000): Memorandum über lebenslanges lernen. Arbeitsdokumente der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- KRAPP, A. (1999): Intrinsische Motivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. -Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 1999, 45 (3). S. 388-406
- KRAPP, A. (2000): Individuelle Interessen als Bedingungen lebenslangen Lernens. In: ACHTHAGEN, F. & LEMPERT, W. (HRSG.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen. Leske & Budrich
- KRUSE, A U.A. (1997): Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: WEINERT, F. MANDL, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen. Hogrefe
- LINGKOST, A. (1996): Teilnahme und Nichtteilnahme an Funkkolleg-Begleikursen. Eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- MASLOW, A.H. (1954): Motivation and personality. New York. Harper & Row

- MEYER-DOHM, P. & NUISSL, E. (1997): „Lernen wollen, können, dürfen“. -DIE-Zeitschrift II, S. 18-21
- NUISSL E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme, Handlungsfelder. Neuwied. Luchterhand
- REDING, V. (2001): Die Rolle der Europäischen Gemeinschaft bei der Entwicklung Europas von der Industriegesellschaft zur Wissens- und Informationsgesellschaft. Rede im Zentrum für Europäische Integrationsforschung am 7. März 2001
- RHEINBERG, F. (1995): Motivation. Stuttgart. Kohlhammer
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2000): Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. Bern. Verlag Hans Huber
- ROßBACH, H.-G. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Grundschulforschung. In: ACHTENHAGEN, F. & LEMPert, W. (HRSG.) (2000): Lebenslanges lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (IV). Formen und Inhalte von Lernprozessen. Opladen. Leske & Budrich
- SCHIEFELE, U. & SCHREYER, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. -Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (8). S. 193-197
- SCHLOTTAU, W. (1994): Motivation für lebenslanges lernen - in der Ausbildung beeinflussbar? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1994): Lernen heute - Fragen für morgen: zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bielefeld. Bertelsmann
- SEIDEL, C. (1983): Motive und Weiterbildungsbedarf. Zum Zusammenhang von Lernmotivation und Weiterbildungsverhalten. Opladen. Leske + Budrich
- SIEBERT, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied. Luchterhand
- SIEBERT, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied. Luchterhand
- SKOWRONEK, H. (1986): Lernfähigkeit. In: SARGES, W. & FRICKE, R. (HRSG.) (1986): Psychologie für die Erwachsenenbildung, Weiterbildung; ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen (u.a.). Verlag für Psychologie Hogrefe
- WEINERT, F.E. (o.J.): Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (HRSG) (o.J.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn

Günther Dohmen

Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen

- Ansätze zur Überwindung akuter Hindernisse für das Weiterlernen einer wachsenden Mehrheit der Erwachsenen -

Ausgangspunkt/Problemsituation

Es ist eine allgemeine internationale Erfahrung, dass ältere Menschen, besonders wenn sie nicht mehr erwerbstätig sind, wesentlich seltener an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen als Jüngere. (Veelken 1994; Tikkanen 1996; NIACE 1996; Bruce/Aring/Brand 1998)

In Deutschland nehmen Erwachsene bis zum 50. Lebensjahr noch zu etwas mehr als 50% an Weiterbildungsveranstaltungen teil. Dieser Teilnehmerprozentsatz sinkt bei den 55-59-Jährigen auf 36 %, bei den 60-64 Jährigen auf 22% und bei den über 65-Jährigen auf unter 10%. (Berichtssystem Weiterbildung VII, S.30-32 u. Kade 1992, S.17-99)

Selbst bei den vorwiegend allgemeinbildenden und am relativ häufigsten von Senioren besuchten Volkshochschulen liegt der Besucheranteil der Senioren ab 65 bei nicht mehr als 6%. (VHS Statistik 1997, S.53)

Zielsetzung

Auch die aufgrund der demografischen Entwicklung anteilmäßig stark zunehmenden älteren Erwachsenen müssen sich in ihrer vom raschen wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen, ökologischen Wandel betroffenen Umwelt als Personen mit eigenem Denken und eigener Urteilsfähigkeit behaupten, um ein menschenwürdiges Leben führen und ein demokratisches Gemeinwesen im globalen Wettbewerb verantwortungsvoll und konstruktiv mittragen zu können.

Sie sollen auch im Alter noch etwas Sinnvolles tun, noch soziale Aufgaben übernehmen, sich mit gesellschaftlichen Problemen verständig auseinandersetzen und sich bürgerschaftlich engagieren können. Und dazu müssen auch sie sich durch lebenslanges Weiterlernen ein offenes konstruktives Verhältnis zu ihrer Umwelt erhalten.

Zur Förderung ihres notwendigen kontinuierlichen Weiterlernens müssen die Gründe für ihre Weiterbildungsabstinenz analysiert und neue Ansätze zu einer wirksameren Motivierung und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens entwickelt werden.

Gründe für die abnehmende Weiterbildungsteilnahme Älterer

Die meisten generellen Lernprobleme, die rund 50% aller Erwachsenen von der Wahrnehmung der zahlreichen Weiterbildungsangebote abhalten, verschärfen sich mit zunehmendem Alter. (Einzelnachweise in: G.Dohmen 1999a, S.147-167 und G.Dohmen 2000a, S.211-232). Eine besonders zugespitzte Lernkrise ist dabei in der Regel mit dem Ausscheiden aus dem aktiven Berufsleben verbunden. (Kade 2001)

Was sind besonders wichtige Hinderungsgründe für das lebenslange Lernen im höheren Alter?

1. Abschreckende Schul-Erinnerungen bewirken eine allgemeine, meist mit zunehmendem Alter wachsende Scheu, sich als gestandene Erwachsene noch einmal freiwillig Lernzumutungen und Leistungsansprüchen auszusetzen, die mit Bloßstellungserfahrungen und Versagensängsten assoziiert werden. (Kade 1994b,1, S.138)
2. Die im Alter zunehmende Verschiedenheit der Menschen (Knox 1993, S.318 f) und Individualisierung ihres Lebens und Lernens führen dazu, dass allgemeine Belehrungsveranstaltungen immer weniger den persönlichen Interessen und Voraussetzungen entsprechen (Effinger 1990; Kade 1992, S.23 ff; Kade 1994a; Dohmen 1997a, S.17)
3. Bei älteren Menschen wächst- auch unter dem Einfluss von Defizitzuschreibungen aus ihrer Umwelt – die Unsicherheit, wieweit sie geistig mit Jüngeren flexibel genug mithalten können. Sie meiden daher den Leistungsvergleich in offenen Lernergruppen. Geringere Selbsteinschätzung und Ergebniserwartung behindern ihre Lernmotivation.(FES 1991, S.64 ff; Nittel 1989, S.62; Hohmeier/Pohl 1978)
4. Der bei Senioren besonders ausgeprägte Wunsch nach Erhaltung ihrer Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit führt oft zu einer besonderen Empfindlichkeit gegenüber jeder Form der Bevormundung und Fremdsteuerung und in diesem Zusammenhang auch zur Scheu, sich in verbindliche fremdbestimmte Lern- (oder Altenheim-) Situationen zu begeben. („Avoidance of dependency“ Knox 1993, S.319; FES 1991, S.40; Kade 1992, S.145)
5. Die in den weitgehend verbal vermittelten Weiterbildungsveranstaltungen üblichen abstrakten elaborierten sprachlichen Verständigungsformen einer bürgerlichen Mittel- und Oberschicht sind ein gravierendes Teilnahmehindernis besonders für ältere Menschen aus bildungsferneren Sprachmilieus (Barz/Tippelt 1994).
6. Je mehr das lebenslange Lernen durch moderne Multimediatechnik angeregt und unterstützt wird, desto mehr können sich gerade ältere Erwachsene, denen die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht vertraut sind, überfordert und „abgehängt“ fühlen. Hier droht eine neue alterspezifische Bildungskluft.
7. Die berufliche Weiterbildung verliert in dem Maße an Bedeutung für die Erwachsenen, in dem sich ihnen keine Möglichkeiten mehr bieten, das eigene berufliche Know-how noch sinnvoll einzubringen und dafür entsprechende Anerkennung zu finden. Das gilt in besonderem Maße nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben.
8. Das Interesse an allgemeinbildender Weiterbildung erscheint geschlechtsspezifisch verschieden. An den mehr allgemeinbildenden Weiterbildungsveranstaltungen für Senioren nehmen zu 80 bis 90% Frauen teil. Ältere Frauen schätzen offenbar auch mehr die Möglichkeit zu neuen sozialen Kontakten in Weiterbildungsveranstaltungen als entsprechende Männer, die eher die Tendenz haben, sich auf sich selbst und ggf. eine vertrauten Verein zurückzuziehen. (Backes 1991; Kade 1994b,1, S.77 u.139; FES 1991, S.75; Schäuble 1995)

9. In der Lernbiographie Erwachsener ergibt sich aus längerer Arbeitslosigkeit und schließlich aus dem Übergang in den (oft vorzeitigen) „Ruhestand“ meist ein gravierender Einbruch auch für die allgemeine Lernmotivation. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsfeld lösen sich entscheidende Aneignungs-, Verwendungs- und Anerkennungszusammenhänge für das Lernen auf. Die Erfahrung, nicht mehr gebraucht und nicht mehr gefragt zu werden, kann die gesamte bisherige Sinnorientierung für ein Weiterlernen in Frage stellen (Kade 2001).
10. Senioren können auch bei der Konfrontation mit neuen Situationen und Anforderungen durch altersbedingte Funktionsdefizite zunehmend in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstsicherheit beeinträchtigt werden. Das wirkt sich dann auch hemmend auf ihre Bereitschaft zum entsprechenden „öffentlichen“ Lernen aus und führt dazu, dass sich besonders ältere Männer mehr und mehr auf ein „privates“ Selbstlernen zur unmittelbaren Lebensbewältigung in ihrer vertrauten Erfahrungswelt beschränken. (FES 1991, S.75)
11. Eine ungünstige Atmosphäre und Motivationssituation bilden sich bei Senioren auch unter dem Einfluss gängiger Vorurteile über eine angeblich generell abnehmende (tatsächlich aber sich eher umstrukturierende) geistige Lernfähigkeit und Intelligenz, ihre zunehmende Starrheit und Begriffsstutzigkeit, beginnende Alzheimersymptome etc. (Nittel 1989, S.52 ff; FES 1991, S.64 f; Baltes 1979; Ebel 19987; Emge 1978; Fleischmann/Gunzelmann 1992; Lehr 1977; Lehr/Thomä 1979; Schaie 1979; Veelken u.a. 1994; Dohmen 1997a, S.8ff)
12. Mit zunehmendem Alter spielen auch äußere Teilnahmehindernisse eine wachsende Rolle: Relativ hohe Teilnahmegebühren, unbequeme Wege und Wetterbedingungen, nachlassende Energie am Abend, Einschränkungen der Beweglichkeit, schlechteres Hören und Sehen, Ängste bei einsamen Heimwegen in der Dunkelheit, Ansteckungsbefürchtungen bei abnehmender gesundheitlicher Stabilität und Widerstandskraft etc.(Knox 1993, S.319; Bauer 1972)

Möglichkeiten zur Überwindung dieser Lernprobleme und Teilnahmehindernisse

1. Lernmöglichkeiten für Erwachsene dürfen nicht Schulfrust-Assoziationen auslösen, d.h. es müssen offenere, alltags- und erfahrungsnähere Formen des Lernens ohne starre generelle Leistungsanforderungen entwickelt (Kade 1992, S.17 u.99; Kade 1994,1,S.138; Straka 2000, S.16) und auch Möglichkeiten zur rezeptiven Aufnahme ohne Reaktionsnotwendigkeiten und Verständniskontrollen angeboten werden - wie z.B. Vorlesungen in einer (prestigeträchtigen) Seniorenhochschule, die besonders attraktiv sind, die kein aktives Reagieren erfordern und doch das Image, noch geistig höheren Ansprüchen genügen zu können, vermitteln. (Kade 1994b,1,S.140; Saup 1996; Schöne 1996; Anrollt 1997; Breloer/Kaiser 1997)
2. Zur Entwicklung von Vertrautheit und Sicherheit im Umgang mit neuen Methoden und Technologien müssen klare, praktische, allgemeinverständliche (nicht durch das Imponiergehabe von Experten verkomplizierte) Anleitungen, individuelle Beratungs- und offene Anrufmöglichkeiten für Problemlösungshilfen („Hotlines“) bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang müssen auch die technischen Geräte einfacher, nutzerfreundlicher, pannen sicherer weiterentwickelt und die inhaltliche und didaktische Qualität der Lernsoftware wesentlich verbessert werden.

3. Für erwachsene Lerninteressenten müssen mehr individuelle Lernberatungs-Angebote ohne direktiven Charakter geschaffen werden, die den jederzeitigen „just in time“-Abruf von Informationen und Lernhilfen ermöglichen. Darüber hinaus sollten offene Lernläden Lernservicezentren, Beratungstheken, Lernparcours, Lernpartner-und Experten-Vermittlungsagenturen, Bildungsparks, Lern-Marktplätze, Lernateliers etc. als attraktive Stützpunkte einer modernen Lerngesellschaft eingerichtet werden. (Dohmen 1996a, 1997b, 1999b)
4. Für das Weiterlernen nach dem Ausscheiden aus der Erwerbstätigkeit müssen neue Interessen entwickelt werden, besonders durch Ansetzen bei persönlichen Lebenserfahrungen, konkreten Situationen, akuten Erlebnissen, zeitgeschichtlichen „events“, biographischen Brüchen und Veränderungen und ihrer reflektierenden Verarbeitung. (Kade 1994b,1,S.26 u.77ff; Schäuble 1995; Tietgens 1992) Es kommt dabei besonders darauf an, die Entwicklung neuer Aufgaben und Sinnperspektiven zu unterstützen.
5. Auch nach dem Ausscheiden aus dem aktiven Berufsleben muss es für die Betroffenen noch sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten geben, die zum Lernen herausfordern, z.B. Gelegenheitsdienstleistungen zur Unterstützung von Mitbürgern bei Krankheit, Behinderung, Vereinsamung, Kinderbetreuung, im Haushalt oder Garten, beim Einkaufen, bei Behördengängen, vor allem auch beim individuellen oder gemeinsamen Lernen und der Erschließung von Lernmöglichkeiten und Lernhilfen in den verschiedensten Lebenssituationen. (Kallmeyer 1976; Kruse 1994; Dohmen 1997c, S.255 u. Dohmen 1998a, S.104)
6. Besonders zur Förderung des allgemeinbildenden und gesellschaftsbezogenen Lernens nicht mehr berufstätiger Erwachsener ist eine stärkere Konzentration auf ein aktiv erkundend-recherchierendes Lernen in der unmittelbaren Umwelt, auf das Erkennen und Verstehen verschiedener kultureller Zusammenhänge, Interessen, Werteinstellungen und Handlungs- und Deutungsmuster und auf eine reflektierende Auseinandersetzung für die Entwicklung eigener Sinnorientierungen und demokratischer Handlungsperspektiven hilfreich. (Knopf u.a.1990; Dohmen 1997a, S.14ff; Council of Europe 2000, S.35-37; Dohmen 2001, S.223-231)
7. 80% der Senioren bevorzugen ein Lernen in freieren, stärker selbstbestimmten Formen durch Lesen, Reisen, Filme, Fernsehen, Gespräche, Beobachtungen etc., aber nur 10% nutzen akzeptieren fremdbestimmte und fremdbeaufsichtigte Lernmöglichkeiten (Kade 1992, S.17 u.99, Kade 1994b,1, S.140). Reiferen Erwachsenen muss daher mehr Spielraum für ein stärker von ihnen selbst nach ihren zunehmend individuell verschiedenen Interessen, Möglichkeiten und Voraussetzungen gesteuertes Lernen eingeräumt werden. (Knox 1993, S.317; Will 1995; Dohmen 1997b u. 1999b)
8. Ältere Menschen lernen nicht mehr „auf Vorrat“. Sie suchen und brauchen direktere Lernmöglichkeiten (s.o. das „learn direct“-Prinzip der britischen Labour-Regierung), die ohne lange fachsystematische Lehrgangsumwege auf die jeweils für sie wichtigen Themen, Probleme, Lebensfragen etc. bezogen und für sie möglichst unmittelbar anwendungsrelevant sind. (Kade 1992, S.145, Becker/Rudolph 1996, Will 1995) Dem kann durch eine Bereitstellung thematisch konzentrierter und ad hoc abrufbarer Lernmodule entsprochen werden. Gerade ältere Erwachsene sind eher bereit, sich mit einem thematisch begrenzten

Lernmodul auseinanderzusetzen als sich auf die Teilnahme an einem längeren Weiterbildungskurs einzulassen. (Gonon/Sgier 1999; Goetze/Marty/Zeltner 1999; Marty 2000)

9. Senioren sollten in einer klaren, deutlichen und allgemeinverständlichen Sprache angesprochen werden und ihnen müssen großschriftige übersichtliche Veranschaulichungen angeboten werden.
10. Abendveranstaltungen für Senioren sollten vermieden werden, d.h. es müssen für sie mehr Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten an späteren Vormittagen und an Nachmittagen organisiert werden.
11. Die Lernmöglichkeiten zu Hause mit Hilfe moderner Medien, Fernlernmaterialien etc. müssen erleichtert und unterstützt werden.
12. Das lebenslange Weiterlernen älterer Personen vollzieht sich zunehmend auf eine „natürliche“ Weise in Lebenssituationen, die zu ihrer Bewältigung das lernende Erschließen und Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen herausfordern. Gerade dieses „informelle Lernen“ im Lebenszusammenhang muss gezielter durch „just in time“ abrufbare Informationen und Lernhilfen, durch Lernagenturen, Lernclubs, Servicestellen, Lern-Netzwerke etc. unterstützt werden. (Dohmen 1996a, S.61 ff; Dohmen 1997b, S.29ff)
13. Älteren Menschen muss mehr Zeit zur lernenden Verarbeitung neuer Informationen und Erfahrungen, die nicht in bereits vertraute Vorstellungen und Deutungsmuster passen, eingeräumt werden. Die Beziehung des Neuen auf bisherige, aber zu erweiternde Verstehenszusammenhänge kann durch Bereitstellung von Vergleichshilfen, Einordnungshinweisen, „advance organizers“ (Ausubel 1978) wesentlich unterstützt werden. (Nittel 1989, S.56; Rektenwald 1972; Lehr/Thomae 1977)
14. Zur Vermeidung eines Generationenkonflikts dürfen die Alten den Jungen nicht nur versorgungsmäßig „zur Last fallen“, sondern sie müssen eingeladen, ermutigt und dabei unterstützt werden, dass sie auch den Jüngeren helfen, z.B. als Berater, Tutoren, Kreditgeber, Existenzgründungshelfer, Urlaubsvertreter, Reisebegleiter, auch bei Reparaturen, Nachhilfen, Aufsichtshilfen, Telefonservice oder in Erzählcafés, Lernläden, Geschichtswerkstätten, Zeitzeugenbörsen etc. (Backes 1991; Baltes/Mittelstraß 1992; Dettbarn-Reggentin 1992; FES 1992; Glaser/Röbke 1992, S.96; Tews 1994; Glanz 1995; Kade 1994b, S.46ff; KAW 1994, S.20 ff; KAW 1996; Krappmann/Lepenius 1997; Nacke 1996; Nacke/Grossmann/Toonen 1996, S.46 ff; Nophut 1992; Thabe 1997) Die Motivation für das eigene Weiterlernen wächst dann auch mit der Erfahrung und Erwartung, dass das Gelernte sinnvoll angewendet werden kann und zu gesellschaftlicher Anerkennung führt (Straka 2000, S.40).
15. Ältere Erwachsene wollen ihre „späte Freiheit“ (Rosenmayer 1983) nach der „Entpflichtung“ auch dadurch nutzen, dass sie sich auch beim Lernen auf das konzentrieren, was ihnen persönlich sinnvoll erscheint. (Sie versagen auch besonders häufig bei Gedächtnistests, die sich auf sinn- und zusammenhängende Zahlenfolgen beziehen (Nittel 1989, S.57)). Senioren sollten deshalb nicht gedrängt werden, etwas zu lernen, dessen Sinn ihnen nicht einleuchtet bzw. überzeugend plausibel gemacht werden kann. Sie sollten aber im Bereich ihrer Interessenschwerpunkte zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten und Perspektiven angeregt werden.

16. Gerade wenn älteren Menschen das Recht zugestanden wird, sich bei ihrem lebenslangen Weiterlernen auf das für sie Bedeutsame zu konzentrieren, kann das Lernen in begrenzten Lebensaussichten für sie tragfähige Orientierungen und soziale Zugänge zur Welt offenhalten.

Literatur

- R.Anrollt(1997): Zur Dynamik sozialer Beziehungen im Alter am Beispiel von Altstudierenden. In: G.Breloer, M.Kaiser (Hrsg): Auswirkungen des Seniorenstudiums . Münster
- D.P.Ausubel(1978): Die Förderung bedeutungsvollen verbalen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 1,1978, S.58-66
- G.Backes(1991): Ehrenamtliche Arbeit älterer und alter Frauen - ein Beitrag zu ihrer Integration ? In: Frauenforschung Heft 3
- P.B.Baltes (Hrsg) (1979): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart
- P.B.Baltes, J.Mittelstraß (Hrsg) (1992): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung, Berlin/New York
- H.Barz,R.Tippelt(1994): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: R.Tippelt (Hrsg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen
- A.Bauer(1972): Soziale und psychische Voraussetzungen des Lernens im höheren Lebensalter. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S.257-268.
- S.Becker,W.Rudolph(1996): Handlungsorientierte Seniorenbildung, Opladen
- Berichtssystem Weiterbildung VII (1998): Erste Ergebnisse, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Bonn
- G.Breloer,M.Kaiser (Hrsg) (1997): Auswirkungen des Seniorenstudiums, Münster
- Bundesministerium für Familie,Senioren,Frauen und Jugend(1995): Ältere Menschen als Helfer in ehrenamtlichen Diensten. Materialien zum Modellprogramm Seniorenbüro Bd.5, Bonn
- L.Bruce/M.K.Aring/B.Brand (1998): Informal learning. The new frontier of employee and organisational development. In: Economic Development Review, 15 (4), S.12-18
- Council of Europe (2000): Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. Strasbourg
- J.Dettbarn-Reggentin,H.Reggentin (Hrsg) (1992): Neue Wege der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und Konzepte. Freiburg
- G.Dohmen(1976): Offenes Weiterlernen: Ein neuer internationaler Entwicklungstrend in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft 1, S.4-14
- G.Dohmen(1996a): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, BMBF Bonn
- G.Dohmen(1996b): Lebenslanges Lernen - aber wie ? Konzeption und Konsequenzen des lebenslangen Lernens. 25 Thesen In: B.Nacke,G.Dohmen (Hrsg) 1996, S.11-22 und S.23-27
- G.Dohmen(1997a): Wie lernen Erwachsene ? In: M.Friedenthal-Haase (Hrsg): Einführende Texte für das Studium der Erwachsenenbildung. Universität Jena, S.6-25
- G.Dohmen Hrsg. (1997b): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen ? BMBF Bonn 1997
- G.Dohmen(1997c): Zauberformel LLL : Lebenslanges Lernen. Neue Perspektiven und neue Formen lebenslangen Lernens. In: Bürger im Staat, Heft 4, Stuttgart, S.254-259
- G.Dohmen(1998a): Lerngesellschaft und Lernkultur. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg): Bereit für die Wissensgesellschaft ? Berlin,Heidelberg,New York, S.95-108

- G.Dohmen(1998b): Another approach to get more adults into continuing learning. Raising the interest and commitment for lifelong learning by a promotion of informal learning. In: P.Alheit, E.Kammler (Hrsg): Lifelong learning and its impact on social and regional development, Bremen, S.223-230
- G.Dohmen(1999a): Lifelong Learning for All: What can be done to promote lifelong learning ? In: OECD/US-Department of Education (Ed.): How Adults Learn, Washington, S.147-167
- G.Dohmen(1999b): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. Kap.5: Die Mitwirkung der Weiterbildungsinstitutionen beim Aufbau eines Netzwerks von Lernservice-Stationen in der Lerngesellschaft. In: G.Dohmen (Hrsg): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. BMBF Bonn
- G.Dohmen(1999c): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. „Lebenslanges Lernen Aller“ in veränderten Lernumwelten. BMBF Bonn
- G.Dohmen(2000a): Lebenslanges Lernen für alle – auch für Senioren. In: G.de Haan u.a.(Hrsg): Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen. Neuwied, S.211-232
- G.Dohmen(2000b): 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung: Erster Kongress des Forum Bildung am 14./15.3.2000 in Berlin, Bonn, S.756-771
- G.Dohmen(2001a): Neues Lernen. Die Entwicklung des lebenslangen Lernens aller im Verhältnis zum „Übergreifenden“, zur Lebenspraxis und zu Vernunft und Gewissen. In: M. Friedenthal-Haase(Hrsg): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? S.215-232
- G.Dohmen(2001b): Das informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Bonn
- H.Ebel(1987): Der alte Mensch und sein Bild in der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- H.Effinger(1990): Individualisierung und neue Formen der Kooperation, Wiesbaden
- J.Eierdanz(1990): Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Situation und Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen, BMBF Bonn
- R.M.Emge(1978): zum Sozialprestige der Lebensalter. Akademie der Wissenschaften und der Literatur Mainz, Wiesbaden
- Enquete-Kommission Demographischer Wandel (Hrsg) (1994): Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den einzelnen und an die Politik, Bonn
- U.Fleischmann, Th.Gunzelmann(1992): Die Entwicklung der Intelligenz - Grundlage eines Alterns in Kompetenz ? In: Dettbarn-Reggentin, S. 36-52
- Friedrich Ebert Stiftung (FES 1991): Die Älteren. Zur Lebenssituation der 55-70 Jährigen. Eine Studie der Institute Infratest Sozialforschung, Sinus und Horst Becker, Bonn
- Friedrich Ebert Stiftung(FES 1992)/ Fritz Erler Akademie Freudenstadt: Solidarität der Generationen, Perspektiven des Älterwerdens der Gesellschaft in Deutschland und Europa, FEA-Manuskripte, Freudenstadt
- B.Fülgraff(1976): Die Gesellschaft fordert zum lebenslangen Lernen heraus. Älteren wird das Lernen schwer gemacht. In: G.Kallmeyer u.a., S.32-65
- E.E.Geißler (Hrsg) (1990): Bildung für das Alter. Bildung im Alter, Bonn, bes. S.7-25
- D.Glanz(1995): Wissenschaftlich tätige Senioren in Altersprojekten. Lernen und Handeln. In: Symposionsbericht Bildung und Senioren: Märkte und Möglichkeiten, Maastricht
- H.Glaser,Th.Röbke(1992): Dem Alter einen Sinn geben. Wie Senioren kulturell aktiv sein können. Beiträge, Beispiele, Adressen. Heidelberg
- W.Goetze, R.Marty, E.Zeltner(1999): Modularisierung in der Grundbildung, Modula Altendorf
- Ph.Gonon, L.Sgier(1999): Modularisierung der Berufsbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Modula Altendorf
- J.Hohmeier,H.J.Pohl (Hrsg) (1978): Alter als Stigma, Frankfurt/M.

- Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV(IIZ 1996): Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte. Europäisches Netzwerk zur Bekämpfung von sozialer und beruflicher Ausgrenzung. IIZ/DVV Bonn
- S.Kade(1992): Arbeitsplatzanalyse: Altersbildung, bmp DVV Frankfurt/M
- S.Kade(1994a): Individualisierung und Älterwerden, Bad Heilbrunn
- S.Kade(1994b): Altersbildung. Bd.1: Lebenssituation und Lernbedarf. Bd.2: Ziele und Konzepte, DIE Frankfurt/M.
- S.Kade(1997): Älterwerden lernen - eine Bildungsaufgabe in der alternden Gesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung Heft 2, S.100-108
- S.Kade (2001): Selbstorganisiertes Alter. Bielefeld (hier bes.S.12-14)
- G.Kallmeyer u.a.(1976): Lernen im Alter, PAS/DVV, Frankfurt/M.
- D.Knopf u.a.(1990): Produktivität des Alters. Deutsches Zentrum für Altersfragen, darin bes. D.Knopf: Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen. Berlin
- A.B.Knox(1993): Strengthening Adult and Continuing Education. A global perspective on synergistic leadership. San Francisco
- M.Kohli,H.J.Freter u.a.: (1993):Engagement im Ruhestand. Rentner zwischen Erwerb, Ehrenamt und Hobby. Opladen
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW1994): Unfreiwillig in den vorzeitigen Ruhestand - kann Weiterbildung helfen ? BMBW Bonn
- KAW: (1996):Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes - Anforderungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. BMBF Bonn
- L.Krappmann, A.Lepenius (Hrsg) (1997): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt/M./New York
- A.Kruse(1994): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. In: R.Tippelt (Hrsg):Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Opladen, S.527-533
- U.Lehr(1977): Zur Frage der Veränderung der geistigen Leistungsfähigkeit. In: U. Lehr Psychologie des Alterns. UTB 55, Heidelberg 3.Aufl., S. 48-117
- U.Lehr,H.Thomae (Hrsg) (1977): Altern. Probleme und Tatsachen. Wiesbaden 2.Aufl.
- W.Mader (Hrsg) (1995): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen, Leverkusen
- B.Nacke, G.Dohmen (Hrsg) (1996): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. KBE Bonn
- B.Nacke, D.Grossmann, R.Toonen (Hrsg) (1996): Bildungsinitiative für eine ungewöhnliche Zielgruppe. Materialien zum Projekt „Aktiver Vorruhestand“. Gesamtbericht und Perspektive. KBE Bonn
- G.Naegele,H.P.Tews (Hrsg) (1992): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen
- National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE 1996): Older and Bolder, Newsletter No 1, Sept. 1996
- D.Nittel(1989): Report: Alternsforschung. bmp DVV Bonn
- E.Nophut(1992): Die soziale Welt eines Seniorenclubs. Frankfurt/M.
- E.Nuissl,H.Siebert,J.Weinberg,H.Tietgens (Hrsg) (1991): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr.28: Lernwiderstände bei Erwachsenen, Frankfurt/M.
- U.Otto(1992): Sozialintegration plus Dienstproduktion. Die „Senioren-genossenschaft“ als alterspolitischer Innovationsversuch. In: Archiv für Wirtschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Heft 2, Frankfurt/M.
- H.Perbrandt-Brun(1993): Erfahrungswissen angewandt. Der Reparaturdienst von Älteren für Ältere. In: H.Bechtler (Hrsg): Gruppenarbeit mit beeinträchtigten älteren Menschen. Freiburg
- H. Rektenwald(1972): Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S.269-275
- L.Rosenmayr(1983): Die späte Freiheit. Das Alter - ein Stück bewußt gelebten Lebens. Berlin

- S.Roth,G.Simoneit(1993): Vergesellschaftung durch ehrenamtliche Tätigkeit im sozialen Bereich. In: M.Kohli,H.J.Freter u.a..
- R.Sackmann,A.Weymann(1994): Die Technisierung des Alltags - Generation und technische Innovation. Frankfurt/M.
- W.Saup,H.Tietgens u.a.(1992): Bildung für ein konstruktives Altern. FBE/DVV Frankfurt/M.
- W.Saup(1996): Studienführer für Senioren. BMBF Bonn
- K.W.Schaie(1979): Mit Alter einhergehende Veränderungen in der kognitiven Struktur und Funktionsweise - neu interpretiert. In: P.B.Baltes, S.309-331
- G.Schäuble(1995); Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe. Stuttgart
- E.Schlutz,H.P.Tews u.a.(1992): Perspektiven zur Bildung Älterer, FBE DVV Frankfurt/M.
- R.Schmitz-Scherzer,A.Kruse,E.Olbricht (Hrsg) (1990): Altern - ein lebenslanger Prozeß der sozialen Interaktion. Darmstadt
- R.Schöne (Hrsg) (1996): Europäische Konferenz „Weiterbildung für ältere Erwachsene in Europa“ - ein Beitrag für das lebensbegleitende Lernen. Chemnitz
- C.Stadelhofer (Hrsg) (1996): Kompetenz und Produktivität im 3. Lebensalter, Bielefeld
- G.A.Straka (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (Informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: QUEM Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster,NY. S.15-70
- H.P.Tews (1994): Alter zwischen Entpflichtung, Belastung und Verpflichtung. In: G.Verheugen (1994): 60 plus. Die wachsende Macht der Älteren, Köln
- St.Thabe(1997): Alte Menschen im Stadtteil. Handlungsansätze für soziale und kulturelle Einrichtungen. Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Dortmund
- H.Tietgens(1992): Zur Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung. In: Schlutz/Tews, S. 80-93
- T.Tikkanen(1996): The age-participation relationship revised. Paper presented at the ESREA-Seminar, S.4 ff
- van den Veen(1996): Weiterbildung für ältere Erwachsene in den Niederlanden. In: R.Schöne, S.121-123
- L.Veelken u.a.(1994): Gerontologische Bildungsarbeit. Neue Ansätze und Modelle. Hannover
- Volkshochschul-Statistik (1998): Arbeitsjahr 1997. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/DIE Frankfurt/M.
- E.v.Weizsäcker, G.Dohmen u.a.(1970): Baukasten gegen Systemzwänge, München
- J.Will(1995): Selbstvertrauen und Interessenpotentiale. Bestimmungsfaktoren für selbstbestimmtes Lernen auch im Alter ? In: W.Mader 1995

Martin Baethge (unter Mitarbeit von Carmen Lanfer)

Finanzierung lebenslangen Lernens: Perspektiven und Probleme

1. Probleme und Bezugspunkte bei der Suche nach einem Finanzierungskonzept

Einer der wichtigsten Punkte bei der Behandlung der Finanzierungsfrage von lebenslangem Lernen besteht darin zu begreifen, dass die Finanzierung eine Voraussetzung zur Lösung der Probleme lebenslangen Lernens, nicht aber die Lösung selbst ist. Im Grunde ist die Frage der Finanzierung nicht abstrakt, sondern nur im Zusammenhang mit sozialen und ökonomischen Kontexten und mit Formen von Weiterbildung bzw. lebenslangen Lernens zu behandeln. Gleichwohl kommt man um eine allgemeine Orientierung in Bezug auf die Finanzierung nicht herum, wenn man lebenslanges Lernen für alle realisieren will. Und diese Orientierung zu finden, ist nicht leicht, weil sie im Schnittpunkt unterschiedlicher Bezüge und Interessen steht, muss sie angemessenen Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten Rechnung tragen, darf die Frage der Motivation und Initiative zum Lernen nicht ausblenden, hat vielfältige Aspekte der Leistungskraft von Organisationen wie z.B. unterschiedlichen Betriebstypen (Groß- und Kleinbetrieben) und Individuen zu berücksichtigen und muss nicht zuletzt die sozialpolitischen Aspekte der Chancengerechtigkeit und der Vermeidung von sozialer Ausgrenzung infolge fehlender Qualifikationen im Blick haben.

Bisher gibt es sehr unterschiedliche Formen der Finanzierung für berufliche und allgemeine Weiterbildung, aber kaum Konzepte für lebenslanges Lernen: Es hat in den 70er Jahren mit Blick auf den gesamten Lebens- und Berufsverlauf immer einmal wieder den Vorschlag von Bildungskonten gegeben, die dem Einzelnen zur Verfügung gestellt werden, um seine Bildungsbedürfnisse im Laufe des Lebens befriedigen zu können. (C.C.v. Weizsäcker u. a. 1967) Solche Voucher-Systeme haben sich bisher in der Bundesrepublik nicht durchgesetzt, was nicht verhindert, dass sie in jüngster Zeit – etwa durch den Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (1998) – reanimiert wurden.

Die historische Debatte macht für die aktuelle Diskussion auf einen wichtigen Punkt aufmerksam: Unter dem Gesichtspunkt lebenslangen Lernens stellt sich das Finanzierungsproblem in einer anderen zeitlichen Dimensionierung als bei Weiterbildung. Bei traditioneller Weiterbildung konnte man von unterschiedlichen punktuellen Anlässen ausgehen und entsprechend unterschiedliche Finanzierungsregeln praktizieren: Bei beruflicher Fortbildung oder Umschulung griff für Beschäftigte und Arbeitslose der Anspruch nach „Arbeitsförderungsgesetz“ (AfG), Anpassungsqualifizierung bei Einführung neuer Techniken oder organisatorischen Veränderungen wurden zumeist im Betrieb durchgeführt und vom Betrieb finanziert, allgemeine und politische Bildung wurden und werden vornehmlich von den Privatpersonen bezahlt und von öffentlichen Einrichtungen subventioniert. Unter der Perspektive lebenslangen Lernens bedarf es einer langfristigen anlassungsspezifischen Finanzierungsvorstellung, um für den Einzelnen Motivation, eine gewisse Planungssicherheit und selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit für die Gestaltung des je individuellen Bildungswegs aufrecht zu erhalten.

Ob und gegebenenfalls wie die bisherigen Finanzierungsformen in eine solche Perspektive lebenslangen Lernens eingebracht werden können, ob und wo zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden können, sind schwer zu beantwortende Fragen.

2. Bisherige Formen der Finanzierung

Einen präzisen Einblick in Größenordnungen und Träger der Finanzierung traditioneller Weiterbildung stellt sich als außerordentlich schwierig dar, weil ein solcher Einblick die Addition unterschiedlicher Quellen verlangt, deren Angaben auf verschiedene Weise gewonnen werden: Zum einen stammen sie aus offiziellen Statistiken, zum anderen aus methodisch unterschiedlichen, mehr oder weniger repräsentativen Erhebungen; schließlich – nicht zuletzt im klein- und mittelbetrieblichen Bereich – aus mehr oder weniger begründeten Schätzungen. Entsprechend schwanken die Angaben zum Gesamtvolumen auch nur aus der beruflichen Weiterbildung zwischen knapp 70 Mrd. DM über 80 Mrd. DM bis zu 100 Mrd. DM jährlich (vgl. v. Bardeleben/Sauter 1995). Nach der letzten umfassenden Erhebung zu Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung verteilten sich – unter Voraussetzung der genannten Methodenprobleme – die Aufwendungen auf die vier Finanzträger wie folgt:

-	Privatpersonen	38,2 %
-	Betriebe der Privatwirtschaft	36,0 %
-	Bundesanstalt für Arbeit	17,0 %
-	Öffentliche Hand	8,7 %

Zum größeren Teil (69 %) handelt es sich um indirekte Kosten, was die Präzision der Erfassung erschwert. Was die Aufbringung der Kosten angeht, unterscheiden die Verfasser zwischen den Finanzierungsträgern und den tatsächlichen Kosten- bzw. Finanzlastträgern (Beschäftigte über ihre Beiträge zur Sozialversicherung, Verbraucher und Steuerzahler) [siehe Bardeleben/Sauter 1995, S. 10f.]. Die individuellen Aufwendungen sind trotz eines ausgebauten Systems öffentlicher Finanzierung in der Bundesrepublik nicht beträchtlich: 2428 DM im Westen, 1367 DM im Osten im Jahr 1992 (Vgl. Bardeleben u.a. 1996, S. 59), wobei die mittleren Berufs- und Einkommensgruppen die höchsten Kosten zu tragen hatten. (ebd., S. 80)

Mischfinanzierungssysteme wie das deutsche existieren in ähnlicher Weise auch in anderen europäischen Staaten, zum Teil durch Fondsysteme ergänzt wie in Frankreich. Eins ihrer Probleme besteht darin, dass sie jeweils spezifische Gruppen begünstigen bzw. benachteiligen. Die betriebliche Finanzierung kommt den Beschäftigten in doppelter Weise zugute: Über die Kostenübernahme und die Nähe zur Praxis; die Finanzierung durch die BA begünstigte in der Vergangenheit vor allem die qualifizierten Arbeitslosen, von Arbeitslosigkeit bedrohten sowie aufstiegsinteressierten Beschäftigten. Beide benachteiligen umgekehrt Un- und Geringqualifizierte, längere Zeit aus dem Erwerbsleben ausgeschiedene Männer und Frauen sowie ältere Arbeitnehmer.

3. Das schwierige Kosten-Nutzen-Problem und die Notwendigkeit, auf Unsicherheit zu investieren

Das Verhältnis von Kosten und Nutzen bei lebenslangem Lernen ist sowohl gesellschaftlich wie individuell schwer zu bestimmen.

Die private Investitionsbereitschaft ist umso eher zu erreichen, je klarer der „return on investment“ für die Privatpersonen zu kalkulieren ist. Dies stellt zum einen eine grundsätzliche Schwierigkeit bei Investitionen in Humanressourcen dar (Balzer/Nuissl 2000; v. Bardeleben/Beicht 1996), da die returns häufig nicht in monetären Größen messbar sind, sondern sich in erweiterten

Handlungsmöglichkeiten, erhöhter beruflicher Souveränität und Sicherheit und – ganz einfach – in gesteigerter Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden äußern können. Zum anderen ist es selbst bei Einzelaktivitäten schwierig, Nutzen genau zuschreibbar zu machen, da kurz- und langfristige Effekte schwer mess- und vergleichbar sind; unter Umständen ist überhaupt kaum festzustellen, ob sich Weiterbildung ausgezahlt hat. (Diese letztere Erfahrung haben viele Erwerbspersonen in den Neuen Bundesländern machen müssen, die Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit besucht haben. (Vgl. Baethge, Andretta u.a. 1996) Eine begrenzte Möglichkeit, sich eine größere Nutzenvergewisserung zu verschaffen, besteht in gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Zertifizierungen; auch diese sind in der Regel kontextgebunden. Freilich wissen wir, dass der Anstieg der Qualifikationsanforderungen und das beschleunigte Veraltern von erworbenen Qualifikationen das Risiko des Verzichts auf Weiterbildung zunehmend größer machen.

Auch für Betriebe ist die Kosten-Nutzen-Kalkulation nicht immer einfach. Auf der einen Seite wissen insbesondere größere Unternehmen, dass sie, um innovativ und konkurrenzfähig zu bleiben, in die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter investieren müssen und tun dies vor allem bei den hochqualifizierten Fachkräften. (Vgl. Bardeleben, Beicht u.a. 1996, S. 46) Auf der anderen Seite können sie nicht sicher sein, ob sie selbst auch in den Genuss dieses Bildungsinvestments kommen oder nicht ihre Konkurrenten davon profitieren, wenn Mitarbeiter den Betrieb wechseln. Das Problem der Unsicherheit hinsichtlich des Bildungsinvestments verstärkt sich bei Klein- und Mittelbetrieben, die häufig den Nutzen von Bildungsinvestitionen noch weniger voraussehen können, größere Anstrengungen für Ersatzpersonal bei längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen tätigen müssen und zugleich oft weniger wissen, welche Weiterbildungsmaßnahmen welches ihrer Probleme am besten lösen. (Vgl. Brandsma 1998, S. 11)

Schwieriger noch als individuelle und betriebliche sind gesellschaftliche Nutzengrößen exakt zu benennen. Zumeist sieht man sie erst, wenn Mangelsituationen eingetreten sind, wie z. B. bei IT-Qualifikationen, die sich als Versäumnisse an Investitionen in Humanressourcen (etwa in Weiterbildung von älteren Fachkräften und Ingenieuren) interpretieren lassen. Vor einem ähnlichen Problem steht die Bundesrepublik in den nächsten Jahrzehnten, wenn die demografische Entwicklung den Einbezug älterer Arbeitnehmer in die Erwerbsarbeit erforderlich machen könnte. Bei Aspekten gesellschaftlicher Stabilität sind die Abhängigkeiten von lebenslangem Lernen noch weicher. Aber auch hier gilt, die allgemeinen Entwicklungen zur Wissensgesellschaft sind so unverkennbar, dass das Einklagen exakter Nutzennachweise für Weiterbildungskosten das Risiko von Fehlentwicklung und Qualifikationsengpässen erhöht. Die Lösung von engen Nutzenkalkulationen und die Hinwendung zu einer politischen Wertentscheidung könnte eine wesentliche Voraussetzung sein, individuelle und öffentliche Bereitschaft zu Investitionen in lebenslanges Lernen zu erreichen.

4. Auch in Zukunft Mischfinanzierungssysteme?

Über die Größenordnungen der Finanzierung von lebenslangem Lernen lassen sich keine Angaben machen, sie sind Resultat politischer Aushandlungsprozesse und von vielen Kontextbedingungen abhängig. Ein Einheitsmaß im Sinne eines für alle gleichen Kontos ist höchstens als Mindeststandard diskutabel. Das Bildungsgutscheinkonzept, das in diesem Zusammenhang bisweilen in die Debatte gebracht wird (Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler Stiftung 1998), wird auf der einen Seite mit hohen Erwartungen verbunden, dadurch kritische und bewusste Bildungsnachfrager zu erhalten. Auf der anderen Seite wird die mit Bildungsgutscheinen verbundene

verstärkte marktwirtschaftliche Organisation von Weiterbildung nicht unbedingt zu mehr Chancengerechtigkeit führen, da Kompetenz- und Informationsniveaus unterschiedlich verteilt sind. (Vgl. Brandsma 1998, S. 13)

Insgesamt greifen heute – und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in Zukunft – berufs-, branchen-, alters- und regionsspezifische Merkmale. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung sind in Rahmentarifverträgen Zeitmargen für einzelne Berufsfelder aufgeführt, die aber noch keine Kostenschätzungen beinhalten. Hinzu kommt, dass – folgt man der einschlägigen lernpsychologischen Literatur (vgl. die Beiträge von Hasselhorn/Mandl u. a. in Achtenhagen/Lempert 2000) – je höher die Investitionen in frühe Bildung in der Primar- und Sekundarstufe desto besser die Chancen, dass Individuen die Lernkompetenzen entwickelt haben, die sie im Erwachsenenalter selbständiger, schneller, eigenverantwortlicher und effizienter ihre Bildungs- und Lernanstrengungen organisieren lassen. Mit anderen Worten: Die öffentlich aufzubringenden Kosten für lebenslanges Lernen dürften mit verbesserter Qualität der grundlegenden Bildungsprozesse sinken.

Es spricht aus pragmatischen Gründen vieles dafür, auch in Zukunft ein Mischfinanzierungssystem von privater, betrieblicher und staatlicher Kostenaufbringung beizubehalten. Allerdings ist dieses, will man über den aus vielfältigen Gründen unbefriedigenden Status quo hinauskommen, auf materiale Neuregelungen angewiesen, die nicht leicht durchzusetzen sein werden. Sie betreffen vor allem zwei Regulationsebenen:

- Zum einen betrifft sie die Weiterführung eines tarifvertraglich abgesicherten Ausbaus von beruflicher Weiterbildung, wie er in den 80er und 90er Jahren begonnen (Vgl. Kohl 2000) und dessen Weiterentwicklung vom „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ jüngst noch einmal angemahnt worden ist (Vgl. „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ 2001). Hier geht es vor allem um eine Verbindung von Lern- und Arbeitszeiten, bei der im Rahmen von „Lernzeitkonten“ Zeitguthaben für Weiterbildung auch aus Arbeitszeiten aufgefüllt werden. („Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ 2001, S. 2) Die Probleme, die bei der Umsetzung dieses unter dem Aspekt einer prozessorientierten Weiterbildung (Baethge/ Schiersmann 1998) begrüßungswerten Weges auftauchen, sind evident. Sie beziehen sich auf die Größenordnung der Zeitquanta und auf die Sicherung vor allem in Klein- und Mittelbetrieben und in Betrieben, die sich der Tarifbindung entziehen. Die Erfahrungen mit tarifvertraglichen Regelungen in der Vergangenheit sind nicht nur ermutigend. (Vgl. Bahn Müller 2001)
- Zum anderen betreffen sie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für lebenslanges Lernen. Wie sie effizienter im Sinne einer Erhöhung sowohl ihrer ökonomischen als auch ihrer sozialen Leistungsfähigkeit eingesetzt werden können, ist eine der entscheidenden Fragen für die zukünftige Gestaltung lebenslangen Lernens. Wie man die SGB III-Mittel näher als in der Vergangenheit an die tatsächlich ablaufenden Arbeits- und Arbeitsmarktprozesse heranbringen und wie man – möglicherweise durch steuerliche Anreize – die Motivation von Personen und Betrieben (insbesondere von KMU), in lebenslanges Lernen mehr zu investieren, erhöhen kann, hiervon dürfte für die zukünftige Intensität von Lernen im Erwachsenenalter viel abhängen.

5. Prinzipien für die Gestaltung eines Finanzierungsmodells

Für welche Regulationen man sich auch immer entscheidet, sie haben eine Reihe von normativen Gesichtspunkten zu beachten, die sich heute bereits für die notwendigen politischen Konsensbildungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren benennen lassen.

Eine Finanzierungsregelung lebenslangen Lernens hat im Ansatz (möglicherweise nicht in den Wirkungen, die nicht antizipierbar erscheinen) systematische Benachteiligungen zu vermeiden. Sie ist, da lebenslanges Lernen nicht allein konsumptiv zu betrachten ist, sondern in Zukunft immer mehr sowohl zu einem entscheidenden Faktor wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit als auch zu einem *integrativen Bestandteil individualisierter Sozialpolitik* werden wird (was bis zu einem gewissen Grad auch heute bereits gilt), so zu gestalten, dass sie individuelle Risikovorsorge sowie Anpassung an ökonomisch-sozialen Wandel und seine Förderung und Mitgestaltung ermöglicht – im Sinne einer Balance zwischen individueller und betrieblicher Verantwortung und öffentlicher Unterstützung.

Es lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein für Aufbringung und Verteilung der Mittel konkludentes Finanzierungsmodell für lebenslanges Lernen, das in absehbarer Zeit in die Praxis umgesetzt werden könnte, formulieren. Aber es lassen sich einige Prinzipien benennen, die bei der Suche nach einem Finanzierungsmodell zu berücksichtigen sind:

- Es muss die *Nachfrageorientierung* in der Weiterbildung stärken. Dies spricht dafür, wie immer aufgebrachte Gelder vorrangig den Individuen, nicht den Bildungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen. Dies würde die individuellen Wahlmöglichkeiten stärken, die Institutionen unter einen gewissen Qualitätsdruck setzen (Qualitätssteigerung durch Nachfragesteuerung – vgl. auch Brandsma 1998, S. 18) und die individuelle Gestaltungskompetenz für die jeweilige Bildungsbiografie stärken.
- Es muss eine Balance zwischen individueller Eigenverantwortung und betrieblicher oder staatlicher Förderung/Unterstützung herstellen. Dies heißt keine einfache Alimentierung von Weiterbildung, sondern die Verbindung von öffentlicher und halböffentlicher (z. B. durch Tarifverträge) Finanzierung und Eigenleistung. Öffentliche Mittel sollten so eingesetzt werden, dass sie die private Investitionsbereitschaft in Bezug auf Lernen/Weiterbildung fördern. (Zeit und Geld sollten gleichgestellt werden und wechselseitig anrechnungsfähig sein.) Hier wären Experimente mit „Zeitkonten“ auf breiter Ebene über Tarifverträge in die Wege zu leiten und gründlich zu kontrollieren.
- Es muss so angelegt sein, dass es die bisher in der Weiterbildung benachteiligten Gruppen ermutigt und in lebenslanges Lernen einbezieht. Aktuell heißt das (Langzeit-)Arbeitslose, ins Erwerbsleben zurückkehren wollende Frauen und Männer, ältere Arbeitnehmer bzw. Erwerbspersonen und bildungsferne und geringqualifizierte Personen. Dies wird insbesondere unter dem Aspekt der demografischen Entwicklung wichtig.
- Es sollte Anreize dafür geben, nicht nur eng arbeits- oder berufsbezogene Lernangebote, sondern auch allgemeinere Lerninhalte wahrzunehmen.

Anhang

Zum Stand der Diskussion über die Finanzierung lebenslangen Lernens (eine Literaturzusammenfassung)

I. Die aktuelle Unsicherheit über die Finanzierung lebenslangen Lernens

Die generelle Bedeutungszunahme von lebenslangem Lernen – und verbunden damit auch von beruflicher Weiterbildung¹¹ – ist unbestritten. Wie von Bardeleben et al.¹² in ihrer repräsentativen Erhebung zu den individuellen Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung feststellten, gilt die Tatsache, dass Privatpersonen in Deutschland in hohem Maße bereit sind, viel Freizeit, aber auch finanzielle Mittel in die berufliche Weiterbildung zu investieren, als Indiz für ihre wachsende Bedeutung. Nicht nur in Deutschland¹³ gibt es Debatten über Maßnahmen zur Erhöhung der Investitionen in berufliche Bildung. Das Hauptproblem aber besteht darin, einen Nachweis dafür zu finden, „dass sich diese Investitionen bezahlt machen“.¹⁴

Zwar sind die Angaben zur Beteiligung an beruflicher Weiterbildung relativ zuverlässig¹⁵, Angaben zu finanziellen Aufwendungen durch die an der Finanzierung Beteiligten liegen jedoch nur in Form von ungefähren Vorstellungen vor. Einen Überblick über sämtliche Ausgaben zu gewinnen, verlangt die Addition unterschiedlicher Quellen, deren Einzelangaben wiederum auf verschiedene Weise gewonnen werden: Zum einen stammen sie aus Statistiken, zum anderen aus mehr oder weniger repräsentativen Erhebungen (Selbst bei empirischen Erhebungen müssen für Klein- und Mittelbetriebe oft Schätzungen zu Grunde gelegt werden).¹⁶ Darüber hinaus basieren einige Angaben in Ermangelung anderer Möglichkeiten auf bloßen Schätzungen.

Als Folge der unklaren Datenlage schwanken auch die Angaben zum Gesamtvolumen der benötigten Aufwendungen beträchtlich. Sie reichen von 68, 5 Mrd. DM über 80 Mrd. DM bis hin zu 100 Mrd. DM.¹⁷ Folgende vier Finanziers erbringen diese Summe:¹⁸ Betriebe der Privatwirtschaft, öffentliche Hand, Bundesanstalt für Arbeit und Privatpersonen.

Eine Aufteilung der Gesamtaufwendungen nach den jeweiligen Finanzträgern stellt sich wie folgt dar¹⁹:

- Privatpersonen: 38,2%
- Betriebe der Privatwirtschaft: 36%

¹¹ Im folgenden werden die Begriffe „lebenslanges Lernen“ und „berufliche Weiterbildung“ insofern synonym verwandt, als dass die berufliche Weiterbildung als Beispiel einer Aktivität lebenslangen Lernens betrachtet wird, d.h. dass z.B. die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung die Reflektion des Individuums über die Notwendigkeit lebenslangen Lernens widerspiegelt (auch wenn zu ergänzen ist, dass die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen häufig nicht vollkommen freiwillig ist).

¹² Vgl. von Bardeleben et al.: Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung, Bielefeld 1996.

¹³ Vgl. Brandsma, J.: Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen; in: Berufsbildung, Heft 14 1998, S. 9-24; S. 9; Heidemann, W.: Finanzierungsregelungen der beruflichen Bildung im europäischen Vergleich; in: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, Berlin 1996; S. 297-320.

¹⁴ Brandsma, S. 9.

¹⁵ Vgl. Berichtssystem Weiterbildung VII.: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn.

¹⁶ Vgl. von Bardeleben, Sauter: Finanzierung der beruflichen Weiterbildung; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6; Jg. 24; S. 32-38; S. 33.

¹⁷ Ebd., S. 32.

¹⁸ Von Bardeleben et al., S. 8.

¹⁹ Ebd., S. 10 (Bezug auf 1992).

- BfA: 17%
- Öffentliche Hand: 8,7% (Angaben statistisch unzuverlässig)²⁰

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass es sich bei einem Großteil der anfallenden Kosten (69%)²¹ um indirekte Kosten handelt. Dazu zählen z.B. Opportunitätskosten oder anfallende Kosten für Kinderbetreuung in der Zeit der Weiterbildungsmaßnahme. Zudem weisen von Bardeleben et al. (S. 10f) darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen den *Finanzierungsträgern* und den tatsächlichen *Kosten- bzw. Finanzlastträgern* zu treffen sei. Zu letzteren gehören

- die Teilnehmenden, die voll oder anteilig die Kosten ihrer Maßnahme tragen,
- die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die ihren Beitrag über Beiträge zur Arbeitslosenversicherung an die BA leisten,
- die Verbraucher, die die Weiterbildungskosten der Unternehmen über den Preis mitfinanzieren und schließlich
- die Steuerzahler, die sich über die Steuern an der staatlichen Mitfinanzierung beteiligen.

Neben rein monetären Aufwendungen opfern die Teilnehmenden vor allem ihre Freizeit, deren Geldwert sich kaum ermitteln lässt.²²

Da verschiedene Träger in Deutschland wie aber auch in anderen Ländern die berufliche Bildung finanzieren, spricht man von einem Mischfinanzierungssystem.²³ Zu den o.g. Kostenträgern kommen in anderen europäischen Ländern – wie z.B. in Frankreich²⁴ – Systeme der Fondsfinanzierung, die tarifvertraglich vereinbart und paritätisch organisiert sind. Darüber hinaus sieht das französische System vor, dass Betriebe gesetzlich verpflichtet sind, eine bestimmte Summe (hier: 1,5%) der Bruttolohn- und Gehaltssumme für Weiterbildung abzugeben. Die Höhe der Abgaben steht dabei in Abhängigkeit zur jeweiligen Betriebsgröße und dem entsprechenden Wirtschaftssektor.²⁵ Solche Formen der Finanzierungsregelung existieren insbesondere in den Mittelmeerstaaten (z.B. Spanien, Portugal, Italien und Griechenland). Da es sich beim französischen System um eine Finanzierung aufgrund von gesetzlichen Regelungen in Kombination mit Kollektivverträgen handelt, spricht man von einem „kohärenten System“.²⁶

Auch das dänische Finanzierungssystem funktioniert durch Kohärenz; die Sozialpartner kooperieren hier mit dem Staat, wobei dieser bei den Finanzierungsaktivitäten dominiert. Das deutsche Verfahren hingegen ist zwar durch Mischfinanzierungen gekennzeichnet, doch fehlt der eindeutige bzw. gesetzlich geregelte Zusammenhang zwischen den beteiligten Gruppen und deren Zuständigkeiten. Es handelt sich um eine Pluralität von Quellen und Arten der Kostenübernahme und -verteilung.

²⁰ Von Bardeleben; Sauter, S. 34.

²¹ Ebd.

²² Zwar gibt es Modellrechnungen, die den Freizeitverlust in Form von Durchschnittswerten pro Teilnehmerstunde angeben; dabei handelt es sich jedoch um Schätzgrößen, denen wohl eher ein „symbolischer“ Charakter zuzuschreiben ist; vgl. z.B. von Bardeleben; Sauter, S. 36; Beicht; Krekel: Individuelle Kosten und individueller Nutzen der beruflichen Weiterbildung; in: Münch (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, Berlin 1996; S. 175-194.

²³ Vgl. Kath: Finanzierung betrieblicher Bildungsarbeit; in: : Münch (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, Berlin 1996; S. 268-296.

²⁴ Vgl. auch Drexel: Kosten und Nutzen unterschiedlicher Weiterbildungssysteme – Schlaglichter und offene Fragen aus international vergleichender Perspektive; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 (1996), S. 42-54.

²⁵ Heidemann, S. 298ff.

²⁶ Ebd., S. 305.

Für die weitere Betrachtung der Debatte zur Erhöhung von Investitionen in „Humanvermögen“²⁷ erachtet Brandsma folgende Grundsatzfragen für bedeutsam:

- Wer muss für welche Form der Ausbildung zahlen?
- Wie hoch ist der Ertrag von Investitionen in „Humanvermögen“?
- Gibt es alternative Berechnungsansätze, um die Rendite solcher Investitionen zu berechnen?

II. Probleme bei der Finanzierung lebenslangen Lernens

Auch „Mischfinanzierungssysteme“ funktionieren weitgehend nach Marktprinzipien. Auch hier bestimmt der Finanzier das Angebot, was bedeutet, dass z.B. die freie Wahl von Kursinhalten nur dann möglich ist, wenn der Teilnehmende die Maßnahme auch selbst bezahlt. Andernfalls – wenn bspw. BA oder Betrieb als Geldgeber fungieren – werden die Inhalte vorgegeben bzw. nur bestimmte Kurse zur Auswahl angeboten. Bei dieser Form der Mischfinanzierung bestimmen die finanzierenden Institutionen Inhalte und Ziele, die sie möglichst auf ihre eigenen Interessen abstimmen.

Bei ihrem Weiterbildungsverhalten und ihrer Bereitschaft zum Investment in Weiterbildung dürften auch die Individuen von einer Kosten-Nutzen-Analyse ausgehen. Beim Investment in Weiterbildung handelt es sich jedoch nicht allein um monetäre Kosten, sondern auch um zeitliche Aufwendungen (Freizeitverlust), physische sowie psychische Belastungen. Erscheint den Individuen das Verhältnis zwischen eingebrachten Kosten/Aufwendungen und erzieltm Nutzen²⁸ (z.B. Erwerb von zur Arbeitsplatzsicherung verwertbarem Wissen) günstig, kann von einer Rentabilität für den Teilnehmenden ausgegangen werden, wobei sich diese nicht allein auf ökonomische Größen (erhöhtes Einkommen, bessere berufliche Position), sondern auch auf die Möglichkeit persönlichen Fortkommens bezieht. Da die zur Verfügung stehenden Mittel begrenzt sind und Verwendungszwecke miteinander kollidieren, entscheidet das Individuum aufgrund von Rentabilitäten.

Die Nicht-Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ließe sich demnach so erklären, dass der Einzelne vor allem dann bereit ist, Freizeit, Geld und Mühe in eine Maßnahme zu investieren, wenn er bereits vor deren Beginn den zu erwartenden Erfolg/Fortschritt einschätzen kann bzw. von einer für ihn positiven Teilnahme überzeugt ist. Doch gerade hier liegt das Problem der Individuen: Wie können sie den Nutzen von Bildungsprozessen bestimmen, der sich erst in naher oder ferner Zukunft einstellen kann? Eine Schwierigkeit ist, dass der Nutzen nicht von allen Beteiligten in gleicher Weise bewertet wird; es handelt sich also um eine subjektive Einschätzung, deren Operationalisierung schwierig ist.²⁹ Außerdem fällt eine Verständigung über bestimmte Erfolgs- und Nutzenkriterien allen Beteiligten schwer.

Geht man davon aus, dass bestimmte Merkmale für alle Teilnehmenden Relevanz besitzen, müssten sich solche auch erfassen lassen. Doch hier weist Behringer zurecht auf die Schwierigkeit hin, den möglichen (ökonomischen) Erfolg eindeutig einer bestimmten Maßnahme zuzuschreiben und dadurch von anderen Einflüssen zu trennen, denn oftmals wird ein solcher Erfolg erst durch die Kombination verschiedener Einflüsse erreicht, oder die Grenzen zwischen Lernen und Arbeiten sind fließend. Wenn sich also der Nutzen nicht direkt und eindeutig quantifizieren und isolieren lässt, stellt sich den Teilnehmenden die Entscheidung für eine Weiterbildungsmaßnahme um so schwieriger dar. Von Bardeleben et al. gehen sogar so weit, dass

²⁷ Vgl. Brandsma, S. 9.

²⁸ Nutzen meint hier auch eine als geplant und wünschenswert angesehene Wirkung einer beruflichen Bildungsmaßnahme; vgl. von Bardeleben u.a., S. 17f.

²⁹ Vgl. von Bardeleben et al., S. 17; Behringer, F.: Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: Subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 81996), S. 84-104; S. 84.

„die meisten Individuen [...] die Nutzenerwartung als ein psychologisches Phänomen [für] entscheidungsrelevanter als die genaue Kenntnis der Höhe des Nutzens gemessen in Geld“ halten (S. 17). Solche Kosten-Nutzen-Analysen werden natürlich nicht nur von Seiten der Teilnehmenden unternommen; auch diejenigen, die für Investitionen in „Humanvermögen“ zuständig sind oder es in Zukunft werden sollen, kalkulieren in diesen Kategorien.

Ein weiterer Problembereich bei der Finanzierung von Bildung betrifft die Verteilung der anfallenden Kosten. Im Hinblick auf Gerechtigkeit, Effektivität und Opportunität der Kosten gilt der Grundsatz, dass derjenige die Kosten trägt, der auch den Nutzen hat, nicht mehr, da die Nutzenrelevanz des Ergebnisses nicht objektiv bestimmbar oder messbar ist.³⁰ Die derzeitige Finanzierungspraxis unterstützt noch die ungleiche Verteilung von Bildungschancen besonders zulasten derjenigen, die sich an der Finanzierung beteiligen, an Bildung aber in verhältnismäßig geringem Maße partizipieren (Problem der Kostenüberwälzung). Aus dieser fehlenden Finanzierungsgerechtigkeit ergibt sich die Notwendigkeit nach Lösungen und Möglichkeiten, „die Schieflage der undemokratischen Finanzierung zu beheben“³¹, bildungsferne Bevölkerungsgruppen zur Bildungsteilnahme zu veranlassen und Chancengleichheit herzustellen, um dem Grundsatz nach lebenslangem Lernen für alle ein Stück weit näher zu kommen.

Der Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler Stiftung prophezeit eine wachsende Nachfrage in den meisten Bereichen des Bildungssystems, im besonderen aber auch in bezug auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung³²: „In beiden Teilen Deutschlands wird die Zahl der Teilnehmer an Angeboten der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung weiter ansteigen.“ Verbunden damit könnten auch steigende Ansprüche an die Qualität des Angebots sein. Bereits in jüngster Vergangenheit hat der Anstieg der Bildungskosten nicht mit den wachsenden Anforderungen Schritt gehalten. Bei gleicher Höhe der Bildungsausgaben kann der vermehrten Nachfrage und den steigenden qualitativen Ansprüchen nicht nachgekommen werden.³³

III. Lösungsmöglichkeiten und Vorschläge zur Finanzierung lebenslangen Lernens

Wie unter I. erläutert, sind die Finanziere der Weiterbildung oftmals nicht die Finanzlastträger. Vielmehr entstehen dem Arbeitgeber durch die Weiterbildungsteilnahme seiner Mitarbeiter Kosten, die einerseits durch die Teilnehmenden auf ihn „abgewälzt“ werden, die er andererseits über den Preis seiner Produkte wieder an den Verbraucher zurückgibt. Zudem finanzieren auch die Nicht-Teilnehmenden das System beruflicher Weiterbildung durch ihre Abgaben (bspw. Steuerabgaben).³⁴ Die Wechselbeziehungen sind hier unklar und undurchsichtig und wären den Individuen besser aufzudecken und plausibel zu machen. Gelingt es, den Nicht-Teilnehmenden die Wirksamkeit von individuellen Investitionen in lebenslanges Lernen zu verdeutlichen und ihre Position als Financiers und gleichzeitige Nicht-Nutzer aufzuzeigen, kann auf diesem Weg eine eventuelle Teilnahme motiviert werden. Erst wenn Kategorien existieren, die eine adäquate Erfassung des Weiterbildungsgeschehens ermöglichen, kann die nötige Transparenz für potentielle Teilnehmende entstehen.

Aber nicht nur die Teilnehmenden wollen einen möglichst großen Nutzen aus der beruflichen Weiterbildung als Beitrag zum lebenslangen Lernen ziehen. Auch die Betriebe, von denen die Maßnahmen häufig

³⁰ Vgl. Balzer, Nuissl (Hrsg.): Finanzierung lebenslangen Lernens, Bielefeld 2000; S. 5ff.

³¹ Ebd., S. 21.

³² Sachverständigenrat Bildung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Düsseldorf 1998; S. 12f.

³³ Vgl. ebd., S. 13ff.

³⁴ Vgl. von Bardeleben et al., S. 97.

finanziert werden, haben gewisse Ansprüche, die sie durch die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter erfüllt wissen möchten. Doch noch immer sind die Investitionen in die berufliche Weiterbildung von Seiten der Unternehmen – vor allem in den mittleren und kleinen Betrieben – nicht ausreichend bzw. werden sogar zukünftig reduziert.³⁵ Grund dafür könnte sein, dass man den Nutzen für sich nicht sieht. Die Betriebe müssen deshalb berufliche Weiterbildung und die Ausschöpfung der Möglichkeiten zum lebens- sowie auch arbeitsbegleitenden Lernen für Mitarbeitende auf allen Qualifikationsebenen als „notwendige Personalentwicklungsmaßnahme und lohnende Investition in die eigenen Wettbewerbsfähigkeit verstehen“.³⁶ Erst dann kann Weiterbildung einen Schritt in Richtung der Zukunftsfähigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft bedeuten. Deshalb wäre zu prüfen, ob die im Rahmen der SGB III-Reform entstandenen Förderinstrumente ausreichen.³⁷ Wenn sich die Betriebe vermehrt aus der Verantwortung zurückziehen, fällt diese verstärkt an die Gesellschaft sowie den Staat und die Sozialpartner zurück.

Weitere Ansatzpunkte könnte ein Erfahrungstransfer aus anderen Ländern ergeben. Doch für Deutschland spielen europäische Erfahrungen bislang eine sehr geringe Rolle, da die „Orientierung am bewährten System der beruflichen Aus- und Weiterbildung“³⁸ zu stark ist. Zwar können Informationen über die Finanzierung beruflicher Bildung in anderen Ländern Anstöße für Lösungsmöglichkeiten geben, doch ein solcher Transfer hat seine Grenzen: Zu unterschiedlich sind die historischen Entwicklungen der jeweiligen Länder und daraus abgeleitet ihre sozialen und kulturellen Systeme. Die Kenntnisse über die entsprechenden Berufsbildungssysteme sind noch unzulänglich. Heidemann empfiehlt für einen Ländertransfer folgende Vorgehensweise: „Die Informationen über andere Systeme müssen [...] auf die jeweiligen Problemkonstellationen des eigenen Landes bezogen und darauf hin „übersetzt“ werden. Erst dann gehen sie über einen rein indikativen Charakter hinaus.“³⁹ Hinzu kommt in diesem Zusammenhang, dass bestimmte Modelle zur Finanzierung von Berufsbildung sich in einem Land wie Deutschland aufgrund seiner Größe und Einwohnerzahl nicht realisieren lassen. Das staatliche Engagement in Dänemark steht bspw. in starker Abhängigkeit zur Betriebsgröße. Drei Viertel der dänischen Betriebe hat weniger als zehn Arbeitnehmer, so dass sich die Möglichkeit bietet, gerade solche Betriebe zu fördern, deren Weiterbildungsaktivitäten auch in Deutschland aufgrund ihrer begrenzten Mittel eher schwach sind. Unterschiedliche Rahmenbedingungen in den Vergleichsländern haben Einfluss auf die jeweiligen Bildungsausgaben, so dass der bloße Blick auf Zahlen (z.B. in Form von jährlichen Ausgaben für Lehrergehälter, Studierende o.ä.) nur eine geringe Vergleichbarkeit zulässt.⁴⁰

Nichtsdestotrotz kann der Blick auf Weiterbildungsfinanzierung über die Ländergrenzen hinaus zumindest Denkanstöße für die innerdeutsche Diskussion geben und alternative Gestaltungsmöglichkeiten denkbar machen. Dabei kann es nicht um einen quantitativen Vergleich von bspw. Weiterbildungsausgaben o.ä. gehen, sondern eher darum, unterschiedliche Funktionsmechanismen von Weiterbildungssystemen kennenzulernen und daraus Anregungen für die eigenen Problemlösungsstrategien zu gewinnen.⁴¹

³⁵ Vgl. Drexel, S. 46.

³⁶ Berufsbildungsbericht 2000, BMBF, Bonn 2000, S. 13.

³⁷ Ebd.

³⁸ Heidemann, S. 298.

³⁹ Ebd., S. 300.

⁴⁰ Vgl. Sachverständigenrat Bildung, S. 24ff.

⁴¹ Vgl. Drexel, a.a.O., S. 42f.

Eine Möglichkeit zur *Reduktion von Opportunitätskosten*, wie sie z.B. bereits in Dänemark oder Finnland genutzt wird (in Ansätzen wohl auch schon in Deutschland⁴²), stellt das Job-Rotationsmodell dar⁴³: Hierbei wird die Weiterbildungsaktivität von Arbeitnehmern zum Anlass genommen, Arbeitslose ebenfalls weiterzubilden, damit diese den Arbeitsplatz der Beschäftigten während der Weiterbildungsmaßnahme einnehmen können. Es gibt zwei Grundmuster: Zum einen kann Job-Rotation auf kollektiver Ebene genutzt werden: Während Beschäftigte aufgrund von betrieblichen Maßnahmen an Weiterbildung teilnehmen, übernehmen Arbeitslose ihren Arbeitsplatz und werden vorab in Kursen vorbereitet. Zum anderen kann eine Nutzung aber auch individuell erfolgen. Dabei nutzen Arbeitnehmer verschiedene Formen der (längerfristigen) Arbeitsbefreiung (z.B. Familienurlaub, Bildungsurlaub etc.) und lassen sich aufgrund von vorherigen Vereinbarungen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern während ihrer Abwesenheit durch (per Weiterbildung) angelernte Arbeitslose ersetzen. Dieses Modell antwortet direkt auf die individuellen Interessen der Teilnehmenden, deren Verwirklichung bislang als schwierig galt. Zur Finanzierung werden Fonds der staatlichen Arbeitsmarktpolitik genutzt, die einen Großteil der anfallenden Kosten refinanzieren. In Bezug auf Deutschland ist eine Umsetzung unter den derzeitigen Voraussetzungen schwierig, da entsprechende kollektive Vereinbarungen zur Finanzierung und Durchführung solcher Maßnahmen fehlen.

Vor allem die Unternehmen sollten nicht nur bestehende Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter erhalten, sondern auch neue aufbauen. Das Ziel einer lernenden Gesellschaft lässt sich nicht allein durch finanzielle Investitionen erreichen; Voraussetzungen sind ebenso organisatorische Veränderungen (z.B. das Umstrukturieren von Arbeitsprozessen) und vor allem ein Umdenken in Richtung von Flexibilität. Aber auch die Individuen müssen sich eingestehen, dass ihre berufliche Erstausbildung unverändert und unerweitert nicht mehr für eine lebenslange Beschäftigung ausreicht, sondern dass der Einzelne eigenverantwortlich ist für den Ausbau seiner Kenntnisse und Fähigkeiten. Finanzielle Hindernisse allerdings müssen in einer Weise „von außen“ abgebaut werden, die den Einzelnen unterstützen, ohne ihm die Verantwortung für seine Weiterbildung abzunehmen. Allerdings bleibt zu beachten, dass das Finanzierungsproblem lebenslangen Lernens nicht die einzige Barriere zur Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung darstellt. Eine ganze Reihe von Faktoren, die von potentiellen Teilnehmenden geprüft werden, bevor sie sich zu einer Teilnahme entschließen, sind im Blick zu halten.⁴⁴ Neben der Finanzierungsfrage sind vor allem die eigene zeitliche Organisation oder auch der Bedarf von Information und Beratung wirksam. FriebeI spricht in diesem Zusammenhang von „support-Strukturen“ (S. 128).

Ein weiteres Modell zur Finanzierung anfallender Weiterbildungskosten ist die *Refinanzierung*⁴⁵, bei der sich Dritte an den für Bildung entstandenen Aufwendungen beteiligen. Durch die Bundesanstalt für Arbeit, aber auch durch Arbeitgeber (über staatliche Zuschüsse) stehen Möglichkeiten der Refinanzierung zur Verfügung. Zusätzlich können im Rahmen der Einkommens- und Lohnsteuererklärung Ansprüche auf Kostenerstattung geltend gemacht werden. Diese Maßnahmen werden aber von den Teilnehmenden nur in

⁴² Grünewald, U.; Moraal, D. (Hrsg.): Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser. Dokumentation eines LEONARDO-Projektes mit Beteiligung von Dänemark, Deutschland, den Niederlanden und Norwegen; BIBB, Berlin/ Bonn 1998; S. 135ff.

⁴³ Vgl. ebd., S. 314.

⁴⁴ Vgl. FriebeI: Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungsteilnahmeentscheidung; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 (1996); S. 119-130, S. 127.

⁴⁵ Herget; Holzschuh; Krekel: Was kostet und nutzt Privatpersonen die berufliche Weiterbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 (1996); S. 113.; Beicht, Krekel: Individuelle Kosten und individueller Nutzen der beruflichen Weiterbildung; in: Münch (Hrsg.): Ökonomie, betrieblicher Bildungsarbeit, Berlin 1996, S. 175-194; S. 179.

geringem Maße genutzt, da in Bezug auf Refinanzierungsmaßnahmen eine Informationslücke zu bestehen scheint.⁴⁶ Gezielte Beratung über entlastende Finanzierungsmöglichkeiten wäre hier ein erster Schritt.

Eine zusätzliche Anregung könnte darin bestehen, *alternative Wege der Bildungsfinanzierung* zu gehen, um Funktionsweisen und Effizienz zu verbessern. Da zwischen den beteiligten Akteuren komplexe und wechselseitige Abhängigkeiten bestehen, kann dies „weitreichende Folgen für das gesamte Beziehungs- und Steuerungsgefüge zwischen den Akteuren“⁴⁷, aber auch für die Finanzierungssicherheit haben. Der Sachverständigenrat Bildung geht dabei von Modellen aus, die von folgenden vier Gruppen⁴⁸ finanziert werden:

- staatliche Finanzierung,
- Individuen finanzieren ihre Bildung eigenständig,
- Finanzierung durch Dritte und
- Mischformen staatlicher und individueller Finanzierung.

Diese Finanzierungsquellen werden in Bezug auf eine mögliche Bildungsbeteiligung, soziale Gerechtigkeit, Qualifikationseffekte und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden hin überprüft. Insgesamt kommt der Sachverständigenrat Bildung zu folgenden Empfehlungen und Forderungen an eine Regelung des Bildungssystems, um eine Neuorientierung vorzubereiten⁴⁹:

- Die im Bildungssystem eingesetzten Mittel müssen effektiver und effizienter eingesetzt werden.
- Die verfügbaren Mittel müssen verteilungsgerechter eingesetzt werden.
- Verbunden mit präzisen Zielvorstellungen sollen zusätzliche Mittel bereitgestellt werden.
- Das Bildungsbudget muss transparenter werden.
- Bildungskonten⁵⁰ sollen für alle Heranwachsenden im Anschluss an die Schulausbildung eingerichtet werden.

Das System der Bildungsfinanzierung muss sicherstellen, dass niemand aus finanziellen Gründen von der Teilnahme an Bildungsmaßnahmen ausgeschlossen ist. Die Schwierigkeit einer Gleichbehandlung und Gerechtigkeit gegenüber allen liegt aber darin, dass die Präferenzen und Interessen der Nachfragenden ungleich sind. Aufgrund von individuellen Erfahrungen und Sozialisationsprozessen ist die Bildungsmotivation des einzelnen unterschiedlich ausgeprägt. Um zu einem realistischen und praktikablen Ergebnis zu gelangen, müssen gewisse Ungleichheiten in Kauf genommen werden, weil sie nicht vollständig ausgeräumt werden können. Dennoch muss das Ziel von Bildungsanstrengungen sein, den einzelnen in seiner Fähigkeit der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit zu stärken, denn Weiterbildungsaktivität setzt eine spezifische Wahrnehmung und Interpretation der gesellschaftlichen Verhältnisse voraus und vor allem die Fähigkeit, die eigenen Interessen und Bedürfnisse so zu artikulieren, dass Weiterbildung als Zugang zur ihrer Realisierung begriffen wird.⁵¹ Dies muss nicht nur für alle Erwerbstätigen gelten (insbesondere für lernungsgewohnte Gruppen), sondern auch für Arbeitslose und solche, die aus anderen Gründen zeitweise nicht erwerbstätig sind sowie für Migranten, andere Ausländer und ältere Erwerbstätige. Denn die Zugangsbarrieren zur beruflichen Weiterbildung -und damit verbunden

⁴⁶ Herget et al., a.a.O., S. 113.

⁴⁷ Sachverständigenrat Bildung, S. 30.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Vgl. S. 42ff.

⁵⁰ Zu den Vorteilen und Zielen von Bildungskonten: vgl. ebd. S. 48f.

⁵¹ Vgl. Hendrich: Die Weiterbildungsentscheidung als subjektive Bilanzierung von Kosten und Nutzen; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 131-147, S. 139.

soziale Ausgrenzung- haben sich für bestimmte (Beschäftigungs-)Gruppen in den letzten zehn Jahren noch verfestigt.⁵²

⁵² Vgl. Dobischat: Regelungsbedarf im Bereich beruflich-betrieblicher Weiterbildung; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 164-170; S. 164.

Literatur

- Achtenhagen, Frank; Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Lebenslanges lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Opladen.
- Balzer, Carolin; Nuissel, E. (2000): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld.
- Bardeleben, Richard von; Bolder, Axel; Heid, Helmut (Hrsg.) (1996): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 12. Stuttgart.
- Bardeleben, Richard von et al. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bielefeld.
- Bardeleben, Richard von, Beicht, Ursula (1996): „Investition in die Zukunft“ – eine bildungsökonomische Betrachtung der betrieblichen Ausbildung; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 12; S. 22-41.
- Bardeleben, Richard von; Sauter, Edgar (1995): Finanzierung der beruflichen Weiterbildung; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6; Jg. 24, S. 32-38.
- Baethge, Martin; Andretta, Gabriele; Naevecke, Stefan; Roßbach, Uwe; Trier, Matthias (1996): Die berufliche Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungsbereich in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht. Münster; New York.
- Baethge, Martin; Schiersmann, Christiane (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft qualifikations- und Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Münster; S. 15-87.
- Bahn Müller, Reinhard (2001): Tarifliche Regulierung von Weiterbildung. Einige Erfahrungen und Empfehlungen. Berlin.
- Behringer, Friederike (1996): Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 84-104.
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen in der beruflichen Weiterbildung; in: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, S. 175-194. Berlin.
- Berichtssystem Weiterbildung VII. (2000): Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn.
- Berufsbildungsbericht 2000 (2000): Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn.
- Brandsma, Jittie (1998): Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen; in: Berufsbildung: europäische Zeitschrift, Nr. 14, S. 9-24.
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (2001): Bündnis-Qualifizierungsoffensive „Berufliche Bildung“.
- Dobischat, Rolf (1996): Regelungsbedarf im Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Ansätze, Konfliktlinien, Erfahrungen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 164-170.
- Drexel, Ingrid (1996): Kosten und Nutzen unterschiedlicher Weiterbildungssysteme – Schlaglichter und offene Fragen aus international vergleichender Perspektive, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 42-54.
- Friebel, Harry (1996): Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungsteilnahmeentscheidung – über „gatekeeping“ und „support“; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12; S. 119-130.
- Grünewald, Uwe; Moraal Dick (Hrsg.) (1998): Modelle der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser. Berichte aus dem Programm Leonardo da Vinci. Bielefeld.

- Heidemann, Winfried (1996): Finanzierungsregelungen der Beruflichen Bildung im europäischen Vergleich; in: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, S. 297-320. Berlin.
- Hendrich, Wolfgang (1996): Die Weiterbildungsentscheidung als subjektive Bilanzierung von Kosten und Nutzen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 131-147.
- Herget, Hermann; Holzschuh, Jürgen; Krekel, Elisabeth M. (1996): Was kostet und nutzt Privatpersonen die berufliche Weiterbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 105-118.
- Kath, Folkmar (1996): Finanzierungsquellen und -arten betrieblicher Bildungsarbeit, in: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, S. 268-296.
- Kohl, Heribert (2000): Qualifizierung als Verhandlungs- und Verteilungsgut in betrieblichen und tarifvertraglichen Regelungen. In: Hoffmann, Thomas; Kohl, Heribert; Schreurs, Margarete (Hrsg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe, Neuwied; S. 97-106.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf.
- Weizsäcker, Carl Christian von; Bodenhöfer, Hans-Joachim (1967): Bildungsinvestitionen; in: Politik unserer Zeit, 7. Pfullingen.

Susanne Kretschmer

Lebensbegleitendes Lernen:

Thesen zum öffentlichen Finanzierungsbedarf

Die öffentliche Finanzierung von lebensbegleitendem Lernen ist insbesondere unter den folgenden Gesichtspunkten neu zu überdenken:

1.

Unter der Annahme, dass im Sinne von Nachfrageorientierung der/die Einzelne aktiv ist, um sich ständig weiterzubilden, müssen unterstützende Finanzierungsformen diesem Prozess angepasst werden.

Das SGB III stellt das wichtigste Finanzierungsinstrument in diesem Bereich dar. Ein Veränderungsbedarf ergibt sich hinsichtlich der folgenden Punkte:

- Modulare Qualifizierungsgänge stellen eine sinnvolle Umsetzung des lebensbegleitenden Lernprozesses dar und sind für unterschiedliche Zielgruppen geeignet. Um dieses Konzept im SGB III anwenden zu können, ist eine zeitlich flexiblere Handhabung erforderlich, die dem schrittweisen Erwerb dieser Qualifikationen je nach individuellen Rahmenbedingungen Rechnung trägt. Gleichzeitig kann das SGB III die Etablierung modularer Konzepte insbesondere unter Qualitätsgesichtspunkten nachhaltig unterstützen, indem es die Bildungsträger zur Einhaltung entsprechender Qualitätsstandards und transparenter Verfahren verpflichtet und den Qualifizierungspass als ein bundesweit einheitliches und anerkanntes Nachweisinstrument einfordert.
- Eigenverantwortliche Steuerung des individuellen Lernprozesses impliziert berufsbegleitendes Lernen. Hierzu existieren jedoch wenige Finanzierungsinstrumente, so dass die Kosten der Qualifizierung vom Einzelnen getragen werden müssen, ohne dass eine Gewährleistung besteht, dass sich diese Kosten durch spätere Einkommenserhöhungen ausgleichen. Hier wäre eine an die Höhe des Einkommens gekoppelte generelle Unterstützung – beispielsweise durch das SGB III – sinnvoll.

2.

Insbesondere für die Zielgruppe der sogenannten benachteiligten Personengruppen müssen die Strukturen flexibler und transparenter, vorhandene Instrumente stärker mit qualifizierenden Elementen gestaltet werden.

Der Veränderungsbedarf betrifft nicht nur Regelungen des SGB III, sondern schließt insgesamt alle arbeitsmarktpolitischen Instrumente des Bundes, der Länder und der Kommunen mit ein.

- Wie bereits im Zusammenhang mit der Modularisierung unter 1. genannt sind mittel- und langfristige Zeitkorridore erforderlich, die ein individuelles Lerntempo ermöglichen und zugleich Zusagen zur stabilen Sicherung des Lebensunterhaltes bieten.

- Ein Zeitkorridor ist nicht nur für die Umsetzung modularer Bildung erforderlich, sondern auch um Perspektiven für den Einzelnen sichtbar werden zu lassen. Immer wieder wechselnde und kurzfristige Angebote ohne kontinuierlichen Aufbau konkreter Ziele wirken demotivierend und damit lernhemmend.
- Insbesondere für junge Menschen, die nur wenig auf bereits erworbene Kompetenzen aufbauen können, ist ein mittlerer Zeithorizont bis zu 5 Jahren erforderlich, der ihnen genügend Raum bietet und sie sogleich auch fordert, sich entsprechend ihrer Möglichkeiten zu entwickeln.
- Qualifizierende Elemente müssen integrale Bestandteile von Beschäftigungs- und Lohnkostenprogrammen darstellen, Beschäftigung „pur“ geht an den zukünftigen Erfordernissen vorbei.

3.

Der Anspruch an lebensbegleitendes Lernen stellt kleinere und mittlere Unternehmen vor besonders hohe Herausforderungen, die deshalb einer auf sie abgestimmte Förderstruktur bedürfen.

- Kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) verfügen in der Regel über keine ausreichenden personellen und finanziellen Ressourcen, um den Prozess lebensbegleitenden Lernens in dem Maße zu unterstützen wie es in Großunternehmen möglich ist.
- Öffentliche Finanzierung kann hier zum einen durch Zuschüsse zur individuellen berufsbegleitenden Qualifizierung der Beschäftigten eingreifen (siehe unter 1.) als auch durch überschaubare Förderprogramme für Maßnahmen in den Unternehmen selbst. Unkomplizierte Antragsverfahren und längerfristige Planbarkeit der Zuschüsse können Personalentwicklung in KMU entscheidend unterstützen.

4.

Lebensbegleitendes Lernen hat eine hohe Bedeutung für die Gesellschaft. Diese Wichtigkeit kann durch die Installierung einer globalen, übergreifenden Finanzierungssystematik nachhaltig gestützt werden.

Die oben ausgeführten Aspekte verdeutlichen die bisherige differenzierte Struktur der öffentlichen Finanzierung, die als Ergänzung bzw. Ersatz für betriebliche Ausgaben steht.

Diese vorhandenen Form birgt jedoch auch die Gefahr der Beliebigkeit. Für eine nachhaltige Unterstützung des Prozesses des Lebenslangen Lernens sind neue Konzepte sinnvoll, die betriebliche Ansätze (Betriebsvereinbarungen, Tarife, betriebliche Pläne) mit öffentlichen Finanzierungsstrukturen (SGB III, Programme des Bundes und Länder) verknüpfen zu einer gemeinsamen Strategie und Systematik und damit sowohl individuellen als auch betrieblichen Interessen eine planbare und verbindliche Struktur gewährleisten. Die aus dieser Grundidee entstammenden Konzepte für „Lernzeitkonten“ sollten deshalb weiter verfolgt werden. (siehe auch Expertise Faulstich)

Literatur:

- BAG Arbeit e.V.: Memorandum der Expertenkommission zur SGB III – Reform, Berlin 2000
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Gemeinsame Erklärung zu den Ergebnissen des 7. Spitzengesprächs am 4.3. 2001

- IG Metall, Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik (Hrsg.): Eckpunkte für die Reform der Arbeitsförderung, Frankfurt/Main 2000
- Kretschmer, Susanne: Erfahrungen und Perspektiven aus dem Programm 501/301 – Strategien zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit. In: ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit , Nr. 37/99
- **Seifert, Hartmut/Steinke, Rudolf: Lernen, ein Leben lang. Strategien für ein Lernzeitkonto. Berlin 2001**
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung, Berlin 1999

Peter Faulstich

Lernzeiten für Lebenslanges Lernen

Lernen erfolgt selbst in der Zeit. Wenn man Bildung begreift als Prozess des Aufbaus von Persönlichkeit und Identität, ist die damit erfolgende Aneignung kultureller Lebensformen immer schon zeitlich strukturiert. Dies betrifft nicht nur Intentionen und Themen dieses Prozesses, sondern auch seine zeitliche Lage und Dauer im Lebenslauf.

Die vorfindlichen Zeitordnungen verbergen ihre geschichtliche Entwicklung und erscheinen den Gesellschaftsmitgliedern jeweils als vorgegeben oder gar unveränderlich (Dux 1998, Elias 1984). Betrachtet man sie genauer, ist feststellbar, dass sie keineswegs so „naturwüchsig“ sind, wie sie erscheinen. Auch die Phasenstrukturen menschlichen Lebens sind in ihren jeweiligen Ausprägung veränderbar. Die scheinbar sachlichen Strukturlogiken von Kindheit, Jugend, Erwachsenensein und Alter sind soziale Konstruktionen.

Dies gilt selbstverständlich auch für Lernzeiten: für Kindergartenalter, Schulbeginn, Schulzeitdauer, Abschlussalter, Ausbildungs-, Studien- und Weiterbildungszeiten. Zeitreglements für Lernchancen sind historische Resultate und damit gestaltbar als Arrangements sozialer Koordination.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass die jeweiligen Zeitordnungen beliebig seien. Die historisch entstandene Konstruktion von Lernsystemen bestimmt jeweilige Lernchancen. Gestaltungsansätze müssen nachfragen, inwieweit die jeweiligen Lernzeitordnungen funktional sind, bzw. welche Interessen sie widerspiegeln. Wenn das Konzept Lebenslanges Lernen (LLL) als weitreichendste Veränderungsstrategie von Lernzeitstrukturen ansetzt, muss es deshalb geprüft werden vor dem Hintergrund realer Prozesse gesellschaftlichen Wandels, der Dynamik der Ökonomie, den Resultaten für politische Partizipationschancen, seinen biographischen Konsequenzen und den damit angelegten Kompetenzperspektiven(vgl. zum Folgenden Faulstich 2000).⁵³

Vorab allerdings ist festzuhalten, dass eine Verteilung von Lernzeiten über die Lebensspanne für dynamische Gesellschaften eine angemessene Form von Aneignungsprozessen kultureller Lebensformen ist, Lernen sich also nicht mehr nur auf Erziehungsprozesse in der Kindheit und der Jugend beziehen kann, sondern unabschließbare, lebensbegleitende Bildungsprozesse erfordert, welche kontinuierlich Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung sichern. Während das bestehenden Bildungswesen auf die wachsende Dynamik der Arbeitswelt noch die traditionellen Antworten gibt, können mit dem Prinzip des Lebenslangen Lernens Grundzüge eines neuen Modells begründet werden, das die zunehmende Dynamisierung des Beschäftigungssystems durch verstärkte Flexibilisierung im Bildungssystem aufnimmt, gleichzeitig aber Kerne von Bildungsgängen, beruflichen Profilen und persönlicher Identität sichert.

1. Modernisierung und Flexibilisierung der Zeitstrukturen des Bildungssystems

Die Karriere des Konzepts Lebenslanges Lernen ist Resultat eines sich vollziehenden Umbruchs temporaler Strukturen. Die traditionelle, phasenorientierte Abgrenzung zwischen Lernzeiten und Erwerbszeiten wird zunehmend fraglich. Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiographie - Ausbildung, Einsatz und Ruhestand -

⁵³ Die folgenden Überlegungen gehen z.T. zurück auf Arbeiten des Projektverbunds „Zeitpolitik und Lernchancen“ durchgeführt von einer Arbeitsgruppe der Hochschulen in Bremen, Duisburg, Erfurt und Hamburg sowie des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung.

wird flexibilisiert. Dabei entstehen neue Formen der Verschränkung von Arbeiten und Lernen. Erwachsenenbildung ist insgesamt Ausdruck dieses Wandels. Angesichts fortbestehender hoher Arbeitslosigkeit zerbrechen außerdem die Kontinuitäten aus Berufsausbildung oder Hochschule in die Erwerbstätigkeit hinein. Statt der Dauerhaftigkeit von Berufslaufbahnen entstehen Flexibilitäten und Mobilitäten zwischen und innerhalb von Lebensabschnitten.

Versuche, diese Entwicklungen begrifflich bzw. theoretisch zu fassen, bewegen sich auf drei Ebenen:

- Erstens gibt es Entwürfe für gesamtgesellschaftliche Konstruktionen unter den Stichwörtern Modernisierung und Individualisierung.
- Zweitens gibt es reale Flexibilitäts- und Mobilitätswänge in der Arbeitswelt aufgrund von technologischen und ökonomischen Umbrüchen
- und drittens bewegt sich die Diskussion um Biographie vor allem um die Deinstitutionalisierung von Lebensverläufen.

Das Postulat LLL nimmt diese Tendenzen auf und argumentiert mit weitreichenden Flexibilisierungs- und Individualisierungstendenzen. Es unterstellt eine Erosion der traditionellen Institutionen des Bildungsbereichs angesichts einer zunehmenden Dynamik der Arbeitswelt. Es beabsichtigt ein erweitertes Optionsspektrum individueller Präferenzen und Chancen.

Daraus folgen konsequenterweise weitreichende Reorganisationsnotwendigkeiten im Bildungssystem. Statt geschlossener Anstalten geht es um flexibilisierte Institutionen, statt um lange, der Erwerbstätigkeit vorgelagerte Lernlaufbahnen geht es um recurrente, modularisierte Lernbausteine. Allgemeine und berufliche Bildung treten in einen neuen Zusammenhang. In der Berufsbildung verschiebt sich das Verhältnis von „dualer“ und schulischer Ausbildung, und es entstehen neue Mischformen und Lernortverbünde. Die Rolle der Hochschulen bezogen auf den Arbeitsmarkt wird neu bestimmt und insgesamt wächst das Gewicht der Weiterbildung im Verhältnis von grundständigem und weiterführenden Lernen (vgl. Faulstich 1999).

- **Profilorientierte Modularisierung**

Ein strategisches Instrument zur Reorganisation des Bildungswesens ist der Ausbau von Modulen als inhaltlich bestimmbare Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates. Entscheidend für unterschiedliche Modul-Konzepte ist es, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Die Modularisierung hat demnach eine organisatorische, eine curriculare und eine abschlussbezogene Dimension. Die Modularisierungsstrategie muss eingebunden werden in das Prinzip der Beruflichkeit, als Form der komplexen und identitätssichernden Arbeitstätigkeit.

- **Dynamisierte Zertifizierung**

Angesichts der zentralen Funktion von Zertifikaten als formale Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem geht es darum, Formen der Zertifizierung von Lernerfolgen zu finden, welche die Flexibilisierung von Erwerbstätigkeiten auffangen. Dabei muss ein Mindestmaß an Standardisierung gesichert werden, um nicht in die Falle eines total dynamisierten Arbeitsmarktes zu geraten. Gleichzeitig muss die Ausweitung informellen Lernens in den Zertifizierungsstrategien berücksichtigt werden.

Dies öffnet auch Tätigkeitsübergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und ergibt veränderte Zeitmuster auf gesellschaftlicher wie auf betrieblicher Ebene. Daran schließen Gestaltungsansätze an.

2. Freistellung von Arbeitszeit für Lernzeit

Gegenüber traditionellen Beschulungsvorstellungen, die auch dazu dienten, Kinder und Jugendliche in Aufbewahrungsanstalten unterzubringen, bevor sie ins Erwerbsleben eintraten, setzt das Konzept LLL eine Durchmischung von Arbeiten und Lernen voraus. Ansätze - wenn auch bisher nur marginaler Reichweite - sind durch die Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze initiiert worden.

Die Idee, für Lernen aufgewendete Zeit in die Arbeitszeit einzurechnen, geht zurück auf Diskussionen der Internationalen Arbeitsorganisation in den dreißiger Jahren (zit. in Görs 1978, 40). Aufgegriffen und propagiert wurde dieser Gedanke in der Bundesrepublik Deutschland 1960 auf der Mitgliederversammlung des Arbeitskreises „Arbeit und Leben“. Gefordert wurde „... *einen bezahlten Bildungsurlaub zu garantieren, der in jeweils fünf Jahren insgesamt acht Wochen umfassen soll*“ (zit. ebd. 31).

Bildungsurlaubs- bzw. Freistellungsgesetze gibt es – außer in Bayern und in Baden-Württemberg – in allen „alten“ Bundesländern. In den „neuen“ Ländern sind in Brandenburg und Sachsen-Anhalt Ansprüche auf Freistellung zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen verankert. Eine Bundesgesetzgebung zu Lernzeitanprüchen zur Freistellung während der Arbeitszeit besteht nach wie vor nicht. Über die gesetzlichen Regelungen hinaus sind schätzungsweise 500 tarifliche Regelungen zur Freistellung für berufliche Weiterbildung getroffen worden (Jansen/Länge 2000, 146).

Im „Bildungsurlaub“ werden Arbeitnehmer bezahlt von Arbeit freigestellt. In der Fassung des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes (AWbG) für NRW lauten die Grundsätze:

§ 1(2): *„Arbeitnehmerweiterbildung dient der beruflichen und politischen Erwachsenenbildung sowie deren Verbindung. Sie schließt Lehrveranstaltungen ein, die auf die Stellung des Arbeitnehmers in Staat, Gesellschaft, Familie oder Beruf bezogen sind.“*

Bildungsfreistellung erfolgt in der Regel für „anerkannte“ Veranstaltungen. Einen Rechtsanspruch auf bezahlte Freistellung von Arbeit haben Arbeitnehmer der privaten Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes, deren Arbeits- bzw. Ausbildungsverhältnisse ihren Schwerpunkt im jeweiligen Bundesland haben. Der jährliche Anspruch umfasst meist fünf bezahlte Arbeitstage. Die Arbeitnehmer können Zeitpunkt und Inhalt der Weiterbildungsveranstaltung frei wählen. Die Arbeitgeber müssen rechtzeitig informiert werden und können nur ablehnen, wenn zwingende betriebliche Belange entgegenstehen. Für Kleinbetriebe gibt es z.T. Sonderbestimmungen. Die zuständigen Landesbehörden haben auf der Ebene von Rechtsverordnungen Anerkennungs Voraussetzungen festgelegt. Dabei gibt es meist Einzelanerkennungsverfahren für die einzelne Bildungsurlaubsveranstaltung. In einzelnen Bundesländern greift daneben oder zusätzlich ein Verfahren der Trägeranerkennung.

Befragungen dokumentieren die Interessen an Teilnahme:

- berufliche Verwendbarkeit,
- Auseinandersetzung mit politischen Dimensionen des Berufs,
- Ausscheren aus dem Alltag,
- Erfahrungsaustausch,
- soziale Kontakte (Wagner; A. 1995).

Trotz fixierter Ansprüche ließen 1995 fast 99 von 100 Berechtigten ihren Bildungsurlaub verfallen. *„Ging der Bildungsgesamtplan 1973 noch von einer Quote der Inanspruchnahme von 15 % aus, liegt die Teilnahme im Bundesdurchschnitt wahrscheinlich bei weniger als 1,5 % der Anspruchsberechtigten. Dabei variieren die*

Teilnahmezahlen zwischen 0,8 % in Nordrhein-Westfalen und 5 % in Bremen“ (Wagner, A. 1995, 5 – 6).
Diese Quoten sind langfristig fast gleichbleibend, eher sogar sinkend.

Neben der regionalen – durch die Ländergesetzgebung und durch regionale Strukturen bedingte – Ungleichheit der Beteiligung wirken sozialstrukturelle Differenzen (vgl. Wagner 1995):

- Mehr Personen mit höherem Bildungsabschluss nehmen teil;
- Frauen sind weit unterrepräsentiert; ihr Anteil steigt aber bei höherer Erwerbsquote;
- Der Arbeiteranteil sinkt, überrepräsentiert sind Beschäftigte aus dem öffentlichen Dienst und den Bereichen Handel und Dienstleistung;
- der Ausländeranteil ist gering.
- Beschäftigte aus Großbetrieben nehmen stärker teil.

Ursachen für die hohe Selektivität der Inanspruchnahme und Teilnahme sind Desinteresse, Unkenntnis oder Ängste. Immer wieder gibt es Klagen von Arbeitgebern gegen Freistellungsansprüche. Auf Verbandsebene unterliegt die Arbeitnehmerfreistellung einer Blockade durch die Unternehmerseite.

Trotz dieser Einschränkungen hat sich der Bildungsurlaub zu einem relevanten Feld der Erwachsenenbildung entwickelt. Nichtsdestoweniger ist gemessen an den hoch gesteckten Erwartungen die Nutzung von Ansprüchen zur Bildungsfreistellung marginal geblieben. Gleichzeitig ist dieses Thema deshalb so konfliktreich, weil es um die gesellschaftliche Verteilung disponibler Zeit geht. Lernzeitanprüche belegen eine grundlegende Offenheit der Zeitverwendung. Durch die Freistellungsgesetze sind „grass-roots“ eines veränderten Bildungssystems entstanden, welche Übergänge zwischen Lernen und Arbeiten ermöglichen. Um dies aber tatsächlich zu verwirklichen, kommt es darauf an, das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem strukturell neu zu ordnen und durch die Überschneidung von Lern- und Arbeitszeiten neue Konsensfelder auszuloten (vgl. u. Abschnitt 4).

3. Arbeitszeit- und Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext

Die veränderten gesellschaftlichen Lernzeitmuster schlagen sich auch nieder in den betrieblichen Formen von Arbeits- und Lernzeiten (vgl. zum Folgenden Faulstich/Schmidt-Lauff 2000). Im Rahmen personalorientierter Unternehmensentwicklung wird Kompetenz zu einem Fokus betrieblicher Strategien. Entsprechend werden für Weiterbildung auch im Zusammenhang neuer Arbeitszeitmodelle veränderte Lernzeitkonzepte erprobt. Es entstehen nach Intention und Thematik differenzierte Lernmöglichkeiten, mit unterschiedlichen Anspruchsstrukturen und Konsensmöglichkeiten zwischen den Akteuren. Über die gesetzlichen Regelungen zur Freistellung bzw. Bildungsurlaub hinaus gibt es auf tariflicher und betrieblicher Ebene zahlreiche Regelungen, welche Lernzeitanprüche begründen und damit einen Reorganisationsprozess im Verhältnis von Lernen und Arbeiten anstoßen.

3.1 Arbeitszeit- und Lernzeitmodelle

Bei der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung greifen zunehmend „flexible Arbeitszeitmodelle“. Es überlagern sich fünf Trends (Lindecke 2000, 2-6):

- Herkömmliche Arbeitsformen, welche nach wie vor für die große Mehrheit der Beschäftigten gelten, werden mit Flexibilitätselementen versehen.

- Teure Arbeitszeiten werden zum Einsparen von Mehrarbeitszuschlägen durch billige Arbeitszeiten ersetzt.
- Befristete Abweichungen vom tariflichen Niveau werden ausgeweitet.
- Tarifwidrige Arbeitszeitverlängerungen greifen um sich.
- Betriebs- und Arbeitszeiten werden der Auftragslage angepasst.

„Fasst man den Begriff sehr weit, haben schon 85% aller Erwerbstätigen eine flexible Arbeitszeit“ (Koch 2001). Damit spaltet sich die Betriebszeit von der Erwerbszeit ab. Es gibt eine durchgängige Flexibilisierung sowohl hinsichtlich der betrieblichen Reichweite als auch bezogen auf Gestaltung für die einzelnen Beschäftigten. Gegenüber den kollektiven Regelungen, wie sie tarifvertraglich für ganze Beschäftigtengruppen festgelegt und besonders in Großbetrieben einheitlich verbindlich waren, greift zunehmend eine Individualisierung auch der Arbeitsverhältnisse. An die Stelle kollektiver Standards treten einzelne Aushandlungen. Ergebnis ist eine bereits weit fortgeschrittene Differenzierung der betrieblichen Reglements, welche universelle Normen ersetzen (vgl. Wagner 1995, 3).

Es gilt nicht mehr für alle das Gleiche (Individualisierung von Arbeitsvertragsverhältnissen). Parallel werden auch für die einzelnen Beschäftigten die Regelungen für die Erwerbsphasen differenziert. Es kann von den einzelnen zu unterschiedlichen Zeiten länger oder kürzer gearbeitet werden (Differenzierung).

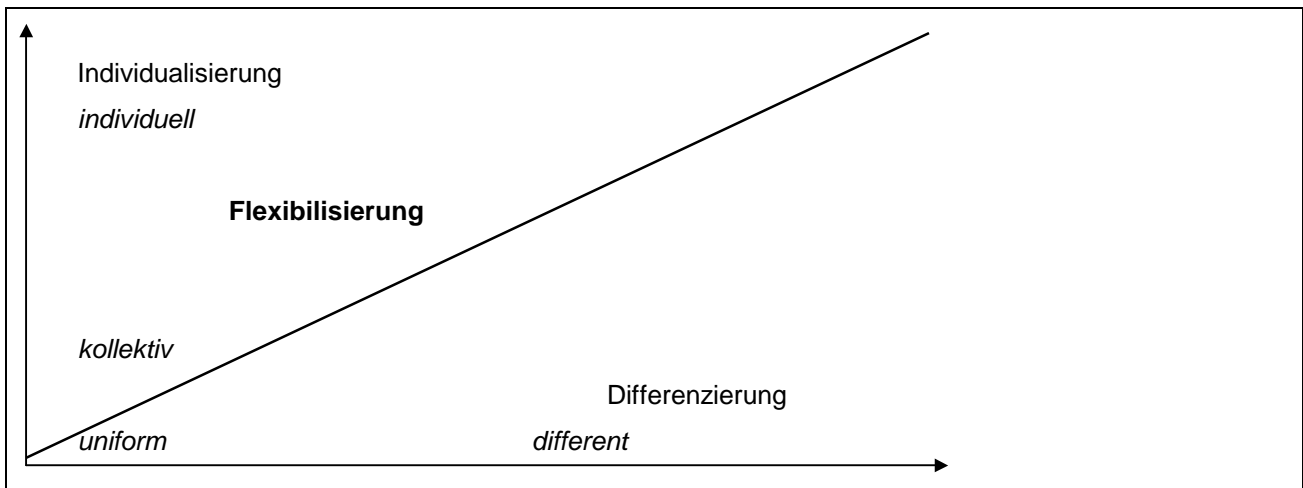


Abb. 1: Flexibilisierungsstrategien von Arbeitsvertragsverhältnissen

Entsprechend wird die Diskussion über Arbeitszeit erweitert. Ging es zunächst in einer ersten Phase hauptsächlich um Fragen der Arbeitszeitverkürzung – also der Dauer –, rückten seitdem vermehrt Aspekte der Lage und Verteilung der Arbeitszeit in den Brennpunkt. Mittlerweile kann eine dritte Diskussionsphase ausgemacht werden, bei der Kombinationschancen von Erwerbstätigkeiten mit anderen Tätigkeitsformen aufscheinen.

Dies gilt auch für Zeitverwendung für Lernfähigkeit. Der Nutzen von Lernen muss intentional und thematisch differenziert werden. Je nach Gegenstand und Anlass gibt es ein Geflecht teils verschiedener, teils überschneidender Interessen. Entsprechend unterscheidet sich auch die Bereitschaft, Ressourcen bezogen auf Geld und Zeit aufzubringen. Dies gilt für die Zeiteinheiten.

Damit werden differenzierte Interessenstrukturen deutlich, von denen ausgehend eine Gestaltbarkeit der zeitlichen Ordnungen im Betrieb möglich ist. Technische Erfordernisse geben dabei lediglich den Bezugsrahmen ab. Es ist vielmehr zu fragen, welche individuellen, sozialen und ökonomischen Konsequenzen unterschiedliche temporale Arrangements auf betrieblicher Ebene haben. Mit der Einführung flexibler Arbeitszeitmodelle gehen in den Unternehmen veränderte Qualifikationserfordernisse einher (Lindecke 2000, 201).

3.2 Lernzeit - Regelungen in Tarifverträgen und betrieblichen Vereinbarungen

Mittlerweile gibt es eine große Zahl unterschiedlicher Regelungen, welche arbeitspolitische Zeitstrategien fixieren. In diesen Regelungen werden Interessenkonstellationen institutionalisiert und für die betrieblichen und tariflichen Akteure überschaubar und verlässlich gemacht. Sie geraten damit in das arbeitspolitische Konflikt- bzw. Konsensfeld um Flexibilisierung versus Standardisierung. So stellt das Institut der deutschen Wirtschaft fest, dass „flexible Arbeitszeitsysteme zunehmend Mehrfachqualifikationen und damit höhere Humankapitalinvestitionen als starre Systeme“ (Dichmann 1998, 47) erforderlich machen. Gleichzeitig sind die Risiken einer zunehmenden „Intensivierung der Arbeit“ (vgl. Bosch 1989) und Verdichtung der Arbeitszeit zu beobachten.

Die Zahl der Arbeitszeitmodelle ist kaum überschaubar (Beispiele u.a. in Baillod u.a. 1997, Linnenkohl/Rauschenberg 1996, Wagner 1995). Auch die Zahl der Regelungen zur Qualifikation ist erheblich. Bereits 1977 belegte eine Auswertung 204 **Tarifverträge**, die eine Regelung zur Freistellung für Bildungszwecke enthalten (WSI-Tarifarchiv: Tarifvertragliche Regelungen über Bildungsurlaub. Düsseldorf 1977, Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Düsseldorf 2000). Diese Größenordnung wird auch für 1998 noch als gültig unterstellt (Grünwald/Moraal 1998, 99).

Für die Ebene der **Betriebsvereinbarungen** erfasst eine Dokumentation der Hans-Böckler-Stiftung 287 betriebliche Vereinbarungen, in denen auch Weiterbildung geregelt ist (Heidemann 1999 b). Davon sind allerdings nur 73 originäre, spezifisch für Weiterbildung abgeschlossene Vereinbarungen (ebd. 87). Qualifikation taucht meist im Zusammenhang mit anderen Regelungsanlässen auf.

Dabei sind die zunehmend wichtiger werdenden Formen arbeitsintegrierter Weiterbildung partiell regelungsresistent soweit es um ihre Zeittypik geht. Tätigkeitsformen durchdringen und überschneiden sich. Je mehr aber das Formalisierungsniveau steigt, desto deutlicher kann auch der Regulierungs- und Zertifizierungsgrad zunehmen.

Tarifverträge folgen im dominanten Modell meist der Faustformel, nach der betrieblich veranlasste Weiterbildung als Arbeitszeit gilt. *„Die Zeit der Qualifizierungsmaßnahme sowie die innerhalb der vereinbarten individuellen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit; das Monatsentgelt wird fortgezahlt“* (z.B. §3.3.7 der Metall- und Elektroindustrie Südwürttemberg-Hohenzollern und §3.3.6 Metallindustrie Nordwürttemberg/ Nordbaden, beide im: Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag „Qualifizierung der Beschäftigten“) (vgl. Bahn Müller u.a. 1991, 1993). Im „Tarifvertrag für die Fortbildung und Umschulung in der Druckindustrie“ vom 7.Mai 1990 lautet die entsprechende Formel:

„Die Zeit der Fortbildungsmaßnahmen sowie die innerhalb der vereinbarten regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit.“

Ein anderes Modell ist der Tarifvertrag zur Weiterqualifizierung zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik von 1988, in dem Freizeiten der Beschäftigten aus der tariflich damals anstehenden Arbeitszeitverkürzung, aus Zusatzfreischichten, abzufeiern den Überstunden oder Gleitzeiten verrechnet werden (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991).

Wirksamkeit und Reichweite der Tarifverträge werden unterschiedlich eingeschätzt (Bahn Müller u.a. 1991, 1993, Seitz 1997). Dies veranlasst zusätzliche Betriebsvereinbarungen zur Qualifizierung abzuschließen. Betriebsvereinbarungen sollen aus dieser Sicht einen offeneren Rahmen und flexiblere Handhabungsmöglichkeiten bieten als die meisten vorliegenden Tarifverträge. Sie können die Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen mit ihren unterschiedlichsten Zielsetzungen, Kostenanteilen und Zeitaufwendungen besser berücksichtigen. Allerdings wird auch vor einer „Deregulierung von Tarifverträgen durch Betriebsvereinbarungen“ gewarnt (Hanau 1993). Regelungsaspekte streuen breit.

Ziele, zu beteiligende Akteure oder Instanzen, Bedarfe, Ansprüche, Information und Transparenz, Anmeldeformen, Teilnehmerauswahl, Zeitliche Lage, Zeitanteile, Kosten, Ansprüche, Verknüpfung mit Entlohnung oder Weiterbeschäftigung

Abb. 2: Regelungsaspekte von Weiterbildungsbetriebsvereinbarungen

In der Realität der betrieblichen Qualifizierung haben sich Mischformen herausgebildet, welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufteilen, neue Interessenkonstellationen anerkennen und neue Konsenschancen ausloten. Es entwickeln sich Formen des Time-Sharing und der Co-Finanzierung (vgl. Faulstich/Schmidt-Lauf 2000 b).

3.3 Kriterien für Erwerbs-Lernzeitmodelle

Dies ist bedeutsam für die betriebliche Interessenkonstellation und die verschiedenen Kriterien der Beteiligten. Es können an Erwerbs-Lernzeit-Modelle sehr unterschiedliche Anforderungen gestellt werden.

**Verlängerung der Betriebszeiten
Verbesserung der Anlagenauslastung
Minderung von Lohnkosten
Senkung von Mehrarbeitskosten
Erhöhung der Einzeleinkommen
Senkung der Weiterbildungskosten
Reduktion der Abwesenheits- und Fluktuationskosten
Erhöhung der Arbeitsmotivation
Verminderung von Kontrollaufwand
Vermeidung von Konflikten
Erweiterung von Handlungsspielräumen
Verminderung von Belastungen
Erhöhung von Kompetenz
Steigerung der Arbeitsplatzsicherheit
Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze
Sicherung sozialer Integration**

Abb. 3: Kriterien für Erwerbs-Lernzeit-Modelle

(vgl. Baillod 1997, Faulstich 1998, 107; Marr 1987, 349)

Diese Kriterien können auf ihre Konsensfähigkeit geprüft werden. Es ergeben sich bezogen auf die breit akzeptierte und zunehmende Bedeutung des Lernens und der Kompetenz breite Interessenüberschneidungen. Vorliegende Unternehmensbefragungen zeigen die Vielfalt möglicher Lösungswege (Faulstich/Schmidt-Lauff 2000 b). Dabei kann es kein Standardmodell geben, das als Schnittmuster für Unternehmen unterschiedlichster Größe, Branchen und Gewinnlage gleichzeitig gelten könnte. Vielmehr belegen die Fallerhebungen eine hohe Relevanz von Unternehmenskultur, Beteiligungstradition und Lernkultur.

Mit den Festlegungen von Lernzeitanprüchen auf gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Ebene sind Tätigkeitsübergänge zwischen Lernen und Arbeiten angestoßen worden, welche den geänderten gesellschaftlichen Zeitmustern folgen und sie gleichzeitig verstärken.

4. Zeitübergänge zwischen Arbeiten und Lernen

Arbeitszeiten und Lernzeiten durchmischen sich. Die Akteure bringen in sehr verschiedenem Verhältnis die Ressourcen an Zeit und Geld auf, die für Weiterbildung nötig sind. Dies gilt für die Unternehmens- wie für die Gesellschaftsebene. Es entstehen neue Konstellationen zwischen Unternehmen, Arbeitsverwaltung und Institutionen der Erwachsenenbildung. Real gibt es bereits vielfältige Übergangsfelder zwischen der Nutzung von Arbeitszeit bzw. Freizeit für Lernzwecke (Weiß 2000).

Die arbeitsrechtliche Zweiteilung zwischen Arbeitszeit und Freizeit ist damit grundsätzlich in Frage gestellt. Statt mit zwei Feldern haben wir es mindestens mit vier zu tun: Erwerbszeit, Eigenzeiten, Gemeinschaftszeiten und Lernzeiten. Ins Blickfeld kommen so die Wechselwirkungen zwischen Erwerbszeitmustern, privater Lebensführung, politischem Gemeinwesen und Lernchancen. Lernzeiten stehen in einem Spannungsverhältnis zu anderen Tätigkeiten. Entsprechend differenzieren sich auch die Interessen und Prioritäten bezogen auf Zeitverwendung.

Für die Beschäftigten verbindet sich Kompetenzaufbau sowohl mit Erwerbsfunktionalität als auch mit eigener Persönlichkeitsentfaltung. Im Unternehmen geht es vorrangig um Effektivität des Personaleinsatzes. Dabei entstehen überschneidende Interessenfelder. Entsprechend ist der Ressourceneinsatz keineswegs eindeutig zuzuordnen, sondern die konkreten Einsatzrelationen von Geld und Zeit sind Resultate von Bargainingprozessen aufgrund von Machtkonstellationen. Die jeweils bestehende Verteilung und Zurechnung erfolgt durch mikropolitische Aushandlungen innerhalb makroökonomischer und –politischer Rahmenbedingungen. Eine Neuordnung von Lernzeiten für LLL kann gesichert werden, wenn

- erstens die Arbeitnehmerfreistellungsgesetze bundeseinheitlich generalisiert werden,
- zweitens Modelle tariflicher Regelungen expandieren,
- Beispiele betrieblicher Vereinbarungen diffundieren.

Mit einem solchen Konzept können Möglichkeiten zur Implementation von lebenslangem Lernen vorgehalten werden. Inwieweit diese tatsächlich genutzt werden, hängt von der Priorität ab, welche Lernzeiten im Zeitbudget des individuellen und des gesellschaftlichen Tätigkeitsspektrums erhalten.

Literatur

- Bahn Müller, R. u.a.: Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. München 1993
- Bahn Müller, R. u.a.: Weiterbildung durch Tarifvertrag. WSI-Mitteilungen (1991) 171-179
- Baillod, J. u.a.: Zeitenwende Arbeitszeit. Zürich 1997
- Bispink, R.: Qualifikationsrisiken, berufliche Weiterbildung und gewerkschaftliche Tarifpolitik. Düsseldorf 1990
- Bosch, G.: Qualifizieren statt entlassen. Opladen 1990
- Bosch, G.: Wettlauf rund um die Uhr? Bonn 1989
- Breisig, Th.: Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates. Baden-Baden 1997
- Brokmann-Nooren, Chr.: Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die neunziger Jahre. Weinheim 1992, 167-196
- Dichmann, W./Wellmann, S.: Arbeitnehmerweiterbildung – freiwillig oder durch Rechtsanspruch? Köln 1996
- Dichmann, W.: Arbeitszeitpolitik als Instrument der Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik im Strukturwandel. Erkrath 1998
- Dux, G.: Die Zeit in der Geschichte. Frankfurt/M. 1989, 1998.2
- Elias, Norbert: Über die Zeit. Frankfurt/M. 1984
- Faulstich, P. Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998
- Faulstich, P.: Organisationsansätze für ein reformiertes Bildungssystem. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Berlin 1999, 127-138
- Faulstich, P.: Lernchancen und Zeitperspektiven. In: HBV (2000) H.2, 97-105
- Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S.: Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Innovation in der beruflichen Weiterbildung. Bielefeld 2000 a, 73-91
- Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S.: Lernchancen durch Time-Sharing. In: Personalwirtschaft (2000) b H.10, 74-78
- Görs, D.: Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub. Köln 1978
- Heidemann, W. Dokumentation betrieblicher Vereinbarungen – Auswertung zur Weiterbildung. In: Projektgruppe Lernzeit (Hrsg.) 1999, 87-92
- Herrmann, Chr. u.a.: Forcierte Arbeitszeitflexibilisierung. Berlin 1999
- Hoffmann, E./Walwei, U.: Strukturwandel der Erwerbsarbeit: Was ist eigentlich noch „normal“?. IAB Kurzbericht Nr. 14, 25.10.2000
- Koch, S.: Arbeitszeitkonten stabilisieren die Beschäftigung. IAB Kurzbericht Nr.4/21.2.2001
- Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A.: Bildungschancen im Betrieb. Untersuchungen zur Weiterbildung in der chemischen Industrie. Berlin 1991
- Jansen, L./Länge, T.W.: Bildungsurlaub – Instrument zur Lösung von Lernzeitproblemen und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens? In: HBV (2000) 145-153
- Lindecke, Chr.: Flexible Arbeitsorganisation in der Praxis. München 2000
- Linnenkohl, K./ Rauschenberg, H. J.: Arbeitszeitflexibilisierung. 140 Unternehmen und ihre Modelle. Heidelberg 1996
- Marr, R. u.a.: Arbeitszeitmanagement. Berlin 1987

- Nuissl, E./ Sutter, H. (Hrsg.): Rechtliche und politische Aspekte des Bildungsurlaubs. Heidelberg 1984
- Oechsler, W.A./Düll, H./Carstens, U.: Betriebliche Weiterbildung als Humankapitalinvestition – Analyse von Tarif- und Betriebsvereinbarungen in der metallverarbeitenden und chemischen Industrie. Bamberg 1992
- Projektgruppe Lernzeiten (Hrsg.): Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“. Duisburg 1999
- Seitz, Beate: Tarifierung von Weiterbildung. Opladen 1997
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Arbeitspolitik 2000. Berlin 1995
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin 1999
- Sutter, H.: Weiterbildungsregelung in Tarifverträgen. Bonn 1989
- Wagner, A.: Teilnahme am Bildungsurlaub. Düsseldorf 1995
- Wagner, D. (Hrsg.): Arbeitszeitmodelle. Göttingen 1995

Peter Faulstich

Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens

Wenn lebenslanges Lernen zur Realität werden soll, müssen dafür die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden. Es geht um ressourcielle - bezogen auf Zeit und Geld -, strukturelle - hinsichtlich des Umbaus des Bildungswesens - und infrastrukturelle Strategien, welche die Möglichkeitsbedingungen für lebenslanges Lernen schaffen. „Regionale Netzwerke“ und Kooperationsverbünde sollen die Erreichbarkeit, die Verfügbarkeit, die Vielfalt und die Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten sichern.

Im Rahmen des Konzeptes LLL wird dem Aufbau von Supportstrukturen (Faulstich u.a. 1991) als institutionalisierten Netzwerken zwischen regionalen Bildungsanbietern und interessierten Nutzern ein hoher Stellenwert zugemessen. Leitgedanken dabei sind, gleichzeitig die Verantwortung der Lernenden für ihre eigenen Kompetenzentwicklungen zu stärken, aber auch notwendige Unterstützung zu ermöglichen.

Ein Fokus wird dabei auf regionale Aspekte gelegt. Durch räumliche Nähe von Supportstrukturen zu den Lernenden sollten Lernanstöße gegeben, Lernmöglichkeiten aufgezeigt und Lernanreize geschaffen werden. Zusammengefasst werden diese Ansätze in dem Konzept der "Lernenden Region" (Stahl 1999). Pointiert werden „endogene Potentiale“ und interne Ressourcen. Die Anpassung an regionale Bedürfnisse kann größere Bedarfsnähe und stärkere Adressatenorientierung von Lernmöglichkeiten gewährleisten.

Durch Kooperationsverbünde - als auf Kontinuität gestellte Netzwerke - sollen regionale Infrastrukturen gefördert und gesichert werden, deren Hauptziel ist, Anbieter und Nachfrager sowie andere Interessierte zusammenführen, um so Verbesserungen der Lernangebote zu erreichen und gleichzeitig die Lernbeteiligung zu steigern.

Regionale Netze beruhen auf dichten Interaktionen in sozialen, ökonomischen, juristischen, administrativen und vor allem kulturellen Relationen. Regionale ökonomische Cluster sind gekennzeichnet durch „Embeddednes“ (Granovetter) in historisch gewachsene kulturelle Ensembles. Diese liefern den Hintergrund für eine Kooperation regionaler Akteure bei wissensintensiven Dienstleistungen.

Mit Netzwerkaktivitäten wird ein Strategieansatz aktiviert, der besonders in der Weiterbildung schon Ende der sechziger Jahre artikuliert wurde. Ein „kooperatives System der Erwachsenenbildung“ stand am Ausgangspunkt der Diskussion über Weiterbildungspolitik und wurde in den 70er Jahren zu einem wichtigen Prinzip der damals verabschiedeten Landesgesetze. Auch in den 90er Jahren wurde mit den Stichworten Kooperation, Verbünde und Supportstrukturen ein entsprechendes Konzept formuliert und breit diskutiert. Wenn also nun nach Beginn des neuen Jahrtausends diese Strategie reaktiviert wird, ist es notwendig, darüber klar zu werden, welche Widerstände bestehen und welche neuen Konstellationen veränderte Umsetzungsmöglichkeiten fördern.

Das Konzept der Lernnetzwerke und -verbünde kombiniert die beiden Stränge Regionalentwicklung einerseits und Bildungs-, insbesondere Weiterbildungspolitik andererseits. Dabei spielen nicht nur

ökonomische und soziale, sondern immer auch kulturelle Aktivitäten und die Gesamtheit der Lebensbedingungen eine Rolle.

1. Region als Fokus der Kompetenzentwicklung

Während auf der einen Seite Globalisierung um sich greift, ist auf der anderen Seite stärkere Regionalisierung feststellbar. Nachdem traditionelle Regionalpolitik durch Umverteilung von Wachstumsüberschüssen in Problemregionen versucht hat, Ungleichgewichte abzubauen, haben sich mittlerweile solche zentralistischen Programme als nicht geeignet erwiesen, um regionale Stärken und Perspektiven zu erkennen und zu aktivieren. So gibt es mittlerweile eine Rückbesinnung auf "endogene Potenziale", wobei sich das Augenmerk besonders auf qualifikatorische und kulturelle Ressourcen richtet. Die wichtigsten Stichworte dabei sind regionale Entwicklung durch Innovation und Qualifikation. Regionale Kulturen - als Gesamtheiten unterschiedlicher, räumlich differenzierter Lebensweisen - werden entwicklungsrelevant. Wenn Erneuerungsstrategien für Regionen artikuliert werden, wird in letzter Konsequenz Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt gestellt.

Der Begriff Region ist allerdings gegenüber Versuchen einer Definition äußerst sperrig. Es gibt verschiedenste Zugänge (Scheff 1999,18) z.B.:

- Territoriale, d.h. an Raumgrößen wie Pendlerströmen oder Einzugsgebieten orientierte,
- administrative, also auf Gebietskörperschaften oder Verwaltungseinheiten wie Kreise, aber auch Kammern oder Arbeitsämter bezogene,
- funktionale, ausgehend von spezifischen Problemen wie Verkehr, Warenumschlag, oder eben auch Bildungsangeboten.

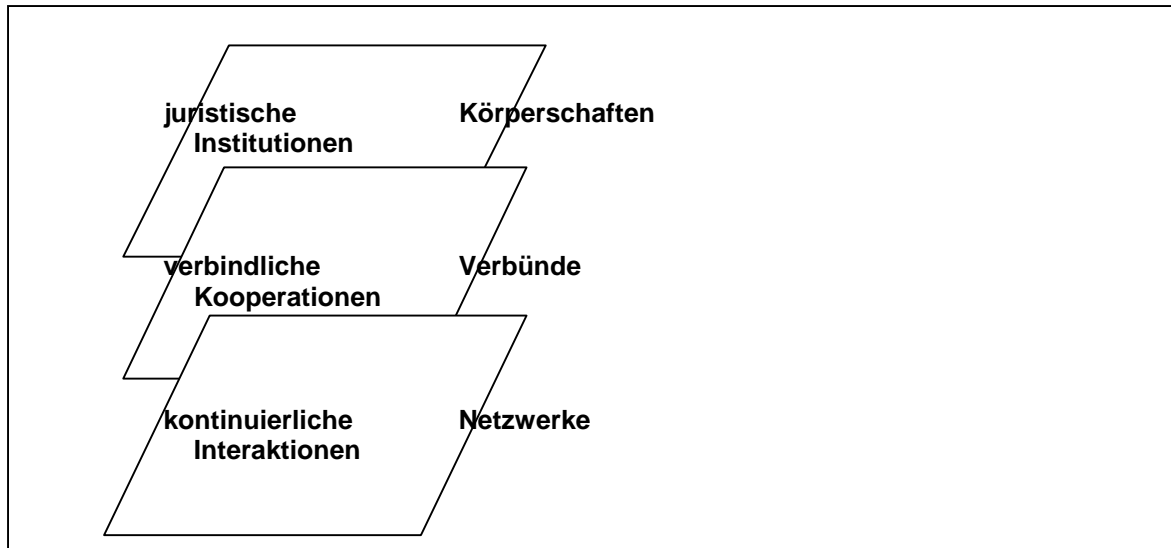
Die Diskussion um Raumentwicklung hat pointiert, dass jedes Problem zur Konstruktion von spezifischen Regionen zu anderen Abgrenzungen führt. Es geht letztlich um ökonomische, soziale, politische und kulturelle Zusammenhänge, welche über Kommunikations- und Interaktionsstrukturen Lebens- und Wirtschaftsräume konstituieren.

2. Netzwerke als Regulationsstrategie

Die bildungsökonomische Diskussion hat herausgearbeitet, dass für diesen Sektor weder der Markt, als Forum individueller Unternehmens- und Käuferentscheidungen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können. Eine Lösungsalternative für neue gesellschaftliche Vermittlungs- und Entscheidungsformen wird in der Diskussion um Netzwerke als Regulationsmechanismen "dritter Art" pointiert. Netzwerke stützen sich vorrangig nicht auf monetäre oder hierarchische Verhältnisse, sondern auf Kontextbedingungen wie Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen. Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus sind Netzwerke relativ kontinuierliche Kopplungen der beteiligten Akteure. Sie setzen auf kommunikative Beziehungen, welche sich nicht in Geld- oder Marktverhältnisse auflösen.

Es muss unterschieden werden zwischen Netzen, Kooperationen und Institutionen. Erst wenn Interaktionen kontinuierlich werden, entstehen daraus Netzwerke, welche den beteiligten Akteuren eine Vertrauensgrundlage für den Ausgleich von Interessen geben. Unterscheidbar sind aufsteigende

Niveaus des Grades sozialer Kopplung. Wenn Netzwerke auf Kontinuität gestellt und formalisiert werden, ergeben sich Kooperationsverbünde mit gemeinsamen Zielsetzungen und Aktivitäten. Dies ist noch abzusetzen gegenüber juristisch normierten Formen der Gebietskörperschaften, wie sie sich in den territorialen Institutionen des politischen Systems darstellen. Die Gebietskörperschaften können aber auch selbst Teil eines Netzwerkes werden. Kompetenznetzwerk und Kooperationsverbünde bewegen sich also in einem Spannungsfeld von öffentlichen Institutionen und der Selbstbindung und Kooperation der Beteiligten. (Abb. 1).



Durch die Diskussion um Netzwerke wird gleichzeitig ein gesellschaftliches Beziehungsgefüge akzentuiert, das gerade angesichts vorherrschender Individualisierungstendenzen gemeinschaftliche Verantwortung betont. Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass es auch mögliche Probleme und Risiken von Netzwerksteuerungen geben kann. Netzwerke sind keineswegs ein Allheilmittel für Regulationsdefizite. Es gibt nach „Marktversagen“ und „Staatsversagen“ auch so etwas wie „Netzwerkversagen“. Außerdem sind Macht und Konflikt in Netzwerken keineswegs aufgehoben, sondern möglicherweise nur verlagert. Eine Reihe von Problemen können zu „Netzwerkversagen“ führen

Risiken eines Netzwerkversagen:

- **Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren**
- **steigender Zeitbedarf**
- **fehlende Kontinuität**
- **wachsende Koordinationsprobleme**
- **zunehmender Verhandlungsaufwand**
- **Fortbestehen von Macht und Hierarchie**
- **Leugnen oder Verschieben von Konflikten**

3. Netzwerke lebensbegleitenden Lernens

Für regionale Lernkulturen und die entsprechenden Arbeits- und Lebensperspektiven sind die vorhandenen und zu entwickelnden Lernchancen zentrales Moment. Es geht also darum, eine Infrastruktur für miteinander vernetzte Lernangebote zu sichern und zu entwickeln.

Solche Ansätze sind in der Bundesrepublik Deutschland in verschiedensten Zusammenhängen, z. B. unter der Thematik "regionale Bildungslandschaften" in Nordrhein-Westfalen oder beim Aufbau von Weiterbildungsverbünden in Schleswig-Holstein vorgeschlagen worden.

Netzwerke sollen zum einen der regionalpolitischen Entscheidungsfindung dienen; zu diesen koordinierenden Funktionen können gehören:

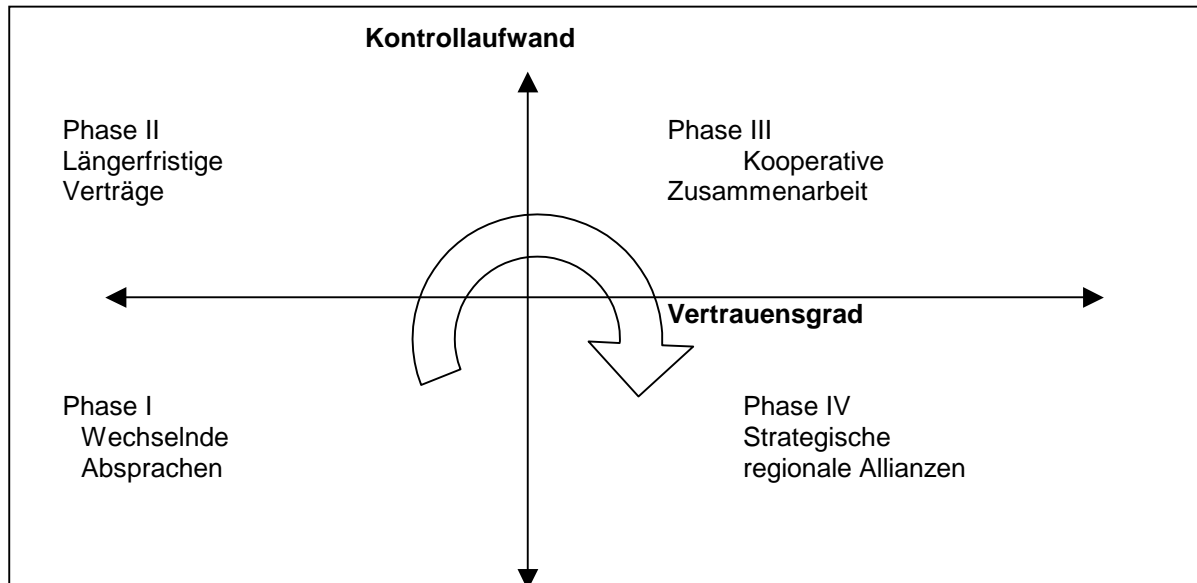
- Bedarfsklärung,
- Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen,
- Abstimmung der Angebote,
- Erstellung regionaler Programme,
- Anregung zur Kooperation und zur Sicherung der Kontinuität der Angebote,
- Entwicklung der Lerninfrastruktur,
- Mittelverteilung
- Vergabe öffentlicher Initiativprojekte,
- Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung.

Solche Formen regionalpolitischer Entscheidungen müssen zum andern ergänzt werden durch Unterstützungsleistungen, welche träger- und einrichtungsübergreifend sichergestellt werden müssen; zu solchen Supportstrukturen mit mehr administrativen und technischen Funktionen gehören:

- Information und Transparenz,
- Beratung und Werbung,
- Curriculum- und Materialerstellung,
- Qualifizierung des Personals,
- Bereitstellung dezentraler Ressourcen,
- Kontaktvermittlung zu Bildungsinstitutionen und Unternehmen,
- administrative Koordination einzelner Projekte,
- Gemeinsames Marketing,
- Qualitätssicherung und Evaluationsansätze.

Kompetenznetzwerke beruhen also auf Interaktionsstrukturen, die der Entscheidungsfindung und der Unterstützung von Lernmöglichkeiten dienen. Diese können formalisiert und institutionalisiert werden, in Kooperationsverbünden, welche ihre Kontinuität gewährleisten.

Es gibt typische Entwicklungsverläufe, wie sich riskante Interaktionen zu relativer Stabilität verschieben können. Ein möglicher Prozess geht von einzelnen Absprachen über teils vertraglich abgesicherte und dann auch längerfristige Zusammenarbeit zu regionalen Allianzen führen kann.



Entwicklung von Netzwerken und Kooperationsstrukturen (geändert nach Wildemann 1997, 421)

Für Lernnetzwerke entwickelt sich ein solcher Prozess nach vorliegenden empirischen Analysen (Faulstich u.a. 2000) oft von weichen Kooperationen durch gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit, über Beratungsaktivitäten hin zu abgestimmten Formen der Qualitätssicherung. Es ist selbstverständlich, dass instabile Zwischenlagen fortbestehen und die Übergänge riskant bleiben, weil sich divergierende Interessen nicht aufheben. Ausgelotet werden immer wieder neu überschneidende Interessen, durch die Netzwerke und Kooperationen zu win-win-Spielen werden.

Eingebracht in Netzwerkaktivitäten und Kooperationsverbünde werden akteurspezifische Interessen und Expertise. Zusammenarbeit beruht dabei auf der Unterschiedlichkeit der Beteiligten. Aufbauend auf dem regional verteilten Wissen können Netzwerke als multiplen Zentren von Expertise entstehen. Sie konstituieren „Communities of practice“ resultierend aus kulturellen Traditionen. Dabei verschieben sich die Netzwerkstrukturen: Forschungsinstitute und Entwicklungsabteilungen sind nicht mehr die hauptsächlichen oder gar ausschließlichen Wissenserzeuger. Auch im Spektrum der Wissensnutzer – bei spezialisierten Industriefirmen und Handwerksunternehmen, bei Softwarefirmen und Designstudios, aber auch in Verwaltungen und Anwalts- und Notarsbüros – entsteht ein - meist implizites - Wissen. Dies zu identifizieren, zu explizieren, zu diffundieren, zu kombinieren und zu modifizieren ist die Leistung der Wissensvermittler: traditionell der Beratungsfirmen, der Massenmedien und der Weiterbildungsträger, die sich zunehmend informationstechnischer Instrumente wie Datenbanken, Informationsdienste und Expertensysteme bedienen. Regionale Wirtschaftskreisläufe beruhen immer mehr auf der polyzentrischen Produktion, Distribution und Implementation von Wissen. Wettbewerbsfähigkeit ist dann Resultat durchaus immer wieder neu prekärer Kooperation von Experten.

4. Anforderungen an Netzwerke

Ein nicht-reduktionistisches Konzept regionaler Wissenserzeugung und -vermittlung geht also über bloße Ökonomie hinaus und berücksichtigt regionale Kulturen, Erfahrungen als Grundlage von Wissensaneignung.

Regionale Netzwerke sind riskante Kooperationstrategien, die immer wieder gefährdet sind und sich auflösen und neu entstehen. Längerfristig arbeitende Verbünde haben eine Reihe von Strategien entwickelt, welche Kontinuität sichern sollen.

Kontinuitätsstrategien

- Institutionelle Dauerförderung
- weitere Fördermittel von Land, Bund oder EU
- Zuschüsse der Träger
- Finanzierung durch beteiligte Unternehmen
- Akquisition weiterer Projekte
- eigene Einnahmen

Nach bisher vorliegenden Erfahrungen müssen Netzwerke lebenslangen Lernens, wenn sie erfolgreiche Impulsgeber für "lernende Regionen" sein wollen, einige organisatorische Merkmale aufweisen:

Netzwerkerfordernisse

- Regionale Initiative
- Flexibilität der Strukturen
- „Bottom up“ – Steuerung
- Geringe Hierarchie
- Direkte Kommunikation
- Neutrale Koordination
- Offenheit des Leistungsspektrums

Unter diesen Bedingungen sind die Netzwerke Voraussetzungen, um bezogen auf das Konzept LLL Lernanstöße zu geben, Lernmöglichkeiten aufzuzeigen und vorzuhalten, Lernanreize zu schaffen und Lernzeiten zu sichern.

Literatur:

Benzenberg, I. *Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Bochum 1999.

Biesecker, A. u. K. Grenzdörfer (Hg.). *Kooperation, Netzwerk, Selbstorganisation*. Pfaffenweiler 1996.

Brookmann-Nooren, C. "Die Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik." In: P. Faulstich u.a. (Hg.). *Weiterbildung für die 90er Jahre*. Weinheim 1992. S. 183 – 195.

Dobischat, R. "Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerk zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – ein Allianz mit Zukunft?" In: Hendrich, W. u.a. (Hg.). *Politikfeld betriebliche Weiterbildung*. München 1999. S. 89 – 115.

Dobischat, R. u.a. (Hg.) *Berufliche Bildung in der Region. – Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin 1997.

Dobischat, R. u.a. (Hg.) *Berufliche Weiterbildung als freier Markt?* Berlin 1995.

- Faulstich, P. "'Netze' als Ansatz regionaler Qualifikationspolitik." In: R. Dobischat u.a. Hg. *Berufliche Bildung in der Region. . – Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin 1997. S. 53 – 64.
- Faulstich, P. "Regionalisierung statt Globalisierung in der Weiterbildung." *Grundlagen der Weiterbildung. Zeitschrift*. (1996). S. 306.
- Faulstich, P. und C. Zeuner. "Lernkulturen in regionalen Netzwerken." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 44*, Dezember 1999. S. 58 – 67.
- Faulstich, P. u.a. *Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Weinheim 1996.
- Faulstich, P. u.a. *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim 1991.
- Faulstich, P. u.a. „Abschlussbericht zum Projekt „Evaluation des Weiterbildungskonzeptes in Schleswig – Holstein“ Hamburg 2000
- Faulstich, P. u.a. „Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/ Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland“ Hamburg 2001
- Gräbe, Sylvia. "Reziprozität und Stress in 'Support'-Netzwerken." In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (1991/2). S. 344 – 356.
- Granovetter, M. "Economic Action and Social Structure. The Problem of Embeddedness." *American Journal of Sociology* (1986). S. 481 – 510.
- Grenzdörfer, K. *Ökonomie der Kooperation in der Weiterbildung*. Bremen 1996.
- Hagedorn, F. (Hg.). *Anders arbeiten in Bildung und Kultur*. Weinheim 1994.
- Hellmer, F. u.a. *Mythos Netzwerke*. Berlin 1999.
- Hild, P. *Netzwerke der lokalen Arbeitsmarktpolitik. – Steuerungsprobleme in theoretischer und empirischer Sicht*. Berlin 1997.
- Husemann, R. Netzwerke als regionale Organisationsmodelle beruflich- betrieblicher Weiterbildung." In: Bayer, M. u.a. *Die Zukunft der AFG/ AFRG- geförderten beruflichen Weiterbildung*. Frankfurt a. Main, 1998. S. 243 – 258.
- Kremer, J., U. Michelsen u. T. Mießen. *Qualifizierungsnetzwerke beruflicher Weiterbildung*. Alsbach/Bergstraße 1998.
- Mahnkopf, B. "Markt, Hierarchie und soziale Beziehungen. Zur Bedeutung reziproker Beziehungsnetzwerke in modernen Marktgesellschaften." In: Beckenbach, N. u.a. (Hg.). *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. Göttingen 1994. S. 65 – 84.
- Mayntz, R. "Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken." In: *Journal für Sozialforschung* (1992/2). S. 19 – 32.
- Messner, D. "Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung." *Prokla* (1994). S. 563 – 596.
- Nuissl, E. (Hg.). *Standortfaktor Weiterbildung*. Bielefeld 1995.
- Scheff, J.: *Lernende Regionen. Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen*. Wien 1999
- Schönfeld, M. u. S. Stöbe. *Weiterbildung als Dienstleitung. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten*. Neuwied 1995.
- Stahl, Th./ Schreiber, R. „Lernende Region“ In: AG QUEM. „Kompetenzentwicklung '99“ Berlin 1999, S.339-378.

Streeck, W.: Vielfalt und Interdependenz. Überlegungen zur Rolle von intermediären Organisationen.
In: *KZfSS* (1987). S. 452-470.

Wegge, M. *Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden?* Opladen 1996.

Wildemann, H.: Koordination von Unternehmensnetzwerken. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre*
(1997) H.4, 417 - 438

Zarth, M./ Crome, B.: Die regionale Infrastrukturausstattung als Indikator für die Auswahl
regionalpolitischer Fördergebiete. In: *MittAB* (1999) H.4, 618-630

Susanne Kretschmer und Christina Below

Lebensbegleitendes Lernen: Modularisierung

1. Ausgangssituation

Im Kontext „Lebensbegleitendes Lernen“ ist das System der beruflichen Bildung mit der Forderung nach Modernisierung und Flexibilisierung konfrontiert. Neue Organisationsformen und Lernkonzepte sind gefragt, die die formellen und informellen Lernprozesse verbinden und auf individuell vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbauen.

Folgende Aspekte skizzieren den Handlungsbedarf:

- Das bisherige Bildungssystem ist nicht prozessorientiert und bietet wenig Orientierung. Es fehlt ein Steuerungsinstrument.
- Berufliche Qualifikationen außerhalb regulärer Erstausbildung und Weiterbildungsberufe werden in der Regel nicht anerkannt zertifiziert und sind somit kaum verwertbar.

2. Modularisierung – mehr Chancen auf Bildung

Modulare Qualifizierungskonzepte erfüllen die Forderungen nach flexiblen Bildungswegen, indem sie es ermöglichen, bei individuellen Voraussetzungen anzuknüpfen.

Sie können von der Berufsvorbereitung über die Nachqualifizierung bis zur beruflichen Weiterbildung, von Qualifizierungsprojekten für Jugendliche bis zu Angeboten der Erwachsenenbildung in Volkshochschulen und Universitäten sowie von SGB III - geförderten Integrationsmaßnahmen bis zu regulären Ausbildungs- und Weiterbildungsgängen eingesetzt werden.

Module in diesem Sinne verstanden beschreiben die wesentlichen Kompetenzbereiche eines Berufsbildes und weisen berufliche Handlungskompetenzen aus. Durch die Orientierung an Berufsbildern werden Qualitätsmerkmale vorgegeben für das schrittweise Erwerben von Abschlüssen in anerkannten Berufen sowie das Erwerben von Weiterbildungsabschlüssen.

Modularisierung verbindet Aus- und Weiterbildung und schafft Übergänge. Module können in einem Berufsbild zur Ausbildung gehören, während sie bei einem anderen Berufsbild zur Zusatzqualifikation werden können.

Modulare Qualifizierung richtet sich an Menschen, die individuelle Wege des Lernens beschreiten wollen bzw. die derartige Möglichkeiten für ihre weitere Entwicklung benötigen. Hierbei handelt es sich um Personen mit den unterschiedlichsten Lebensbiographien unabhängig von ihrer Vorbildung, von vorhandenen Bildungsabschlüssen und ihrer derzeitigen Situation.

Ein besonderes Augenmerk gilt jedoch auch sogenannten (bildungs-)benachteiligten Personengruppen, z.B. Personen ohne formale Bildungsabschlüsse, Personen mit individuellen (diskontinuierlichen) Bildungskarrieren, Frauen beim (Wieder-) Einstieg in den Beruf, Menschen

ausländischer Herkunft (Migranten), Personen mit sozialen und persönlichen Brüchen (Insassen und Entlassene von Haftanstalten, Therapieeinrichtungen).

Modulare Qualifizierung ist gleichfalls arbeitgeberfreundlich. In zeitlich überschaubaren und inhaltlich in sich geschlossenen Einheiten können sich Arbeitnehmer/innen weiterbilden, die Wahl der Module als auch die zeitliche Reihenfolge kann an betriebliche Erfordernisse angepasst werden. Die Kopplung mit betriebspraktischen Erfahrungen stellt ein wichtiges Qualitätsmerkmal modularer Konzepte dar.

Modularisierung unterstützt das lebensbegleitende Lernen und zeigt Wege dafür auf. Somit werden auch Personen angesprochen und einbezogen, die sonst oft von Weiterbildung ausgeschlossen sind. Durch die Gliederung der Bildungsinhalte in Module erhöht sich die Transparenz über individuelle Leistungsziele und individuellen Leistungsstand (u.a. auf dem Weg zu einem Berufsabschluss).

Allerdings muss dabei beachtet werden, dass modularisierte Qualifizierungen durch ihre individuelle Gestaltbarkeit und die hohe Flexibilität einen erhöhten Koordinations- und Beratungsaufwand auf der Seite der Bildungsanbieter bedeuten.

Deshalb müssen Strukturen geschaffen werden, die eine modulare Qualifizierung begleiten und steuern. Dazu gehören

- **die Feststellung** individuell vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten, um im Hinblick auf das Nachholen eines Berufsabschlusses, die Lernbedarfe zu definieren und auf dieser Grundlage individuelle Qualifizierungspläne für jeden Teilnehmer zu entwickeln.
Das Feststellungsverfahren ermöglicht zudem die formale Anerkennung beruflicher Fähigkeiten, die dann in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden.
- **die Qualifizierungsberatung**, um einen individuellen Qualifizierungsweg zu planen, einen Qualifizierungsplan zu erstellen und die verschiedenen Lernorte zu verknüpfen
- **das Durchführen von Modulprüfungen**, mit denen die einzelnen Module abgeschlossen werden. Eine Modulprüfung stellt den Nachweis über die vorhandenen/erworbenen Qualifikationen dar, die Modul für Modul in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden. Eine Modulprüfung fragt nicht nur Kenntnisse ab, sondern prüft auch die Fähigkeit zur Anwendung des Gelernten und erfasst die sogenannten Schlüsselqualifikationen
- **die Lernberatung** zur Steuerung, Begleitung und Stützung des Lernprozesses. Sie ist insbesondere für die oft lernungewohnten Zielgruppen von größter Bedeutung. Die Lernberatung muss mit dem Einstieg in eine modulare Qualifizierung, nach dem Feststellungsverfahren oder einer Modulprüfung einsetzen und dient der Orientierung im Qualifizierungsprozess. Die Lernberatung erfolgt zu fachspezifischen und lernorganisatorischen Fragen.
- **Einführung eines Qualifizierungspasses** als Nachweisinstrument.

3. Der Qualifizierungspass – als Nachweis von Lernprozessen und als Steuerungsinstrument des Bildungsweges

Wer lebensbegleitendes Lernen fordert, muss sich mit neuen Formen der Zertifizierung auseinandersetzen. Die Einführung eines Qualifizierungspasses stellt hierfür ein geeignetes Instrument dar.

Der Qualifizierungspass ist ein persönliches Dokument, das den Nutzer/die Nutzerin begleitet und von der Berufsvorbereitung bis zur Nachqualifizierung oder Weiterbildung eingesetzt werden kann.

Im Qualifizierungspass werden Module zertifiziert und weitere berufsspezifische Qualifikationen, berufsübergreifende Zusatzqualifikationen, berufliche Vorerfahrungen, Schulabschlüsse sowie sonstige Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die berufliche Tätigkeit verwertbar sind, erfasst.

Der Qualifizierungspass ist Strukturierungshilfe bereits während des Qualifizierungsprozesses und wird im Rahmen einer Feststellung, nach einer Modulprüfung, bei einem Assessmentverfahren oder zu Beginn einer Qualifizierung ausgegeben.

Für die Zulassung zur Externenprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), Handwerksordnung (HwO) oder dem jeweils geltenden Landesschulgesetz ist der Qualifizierungspass Nachweis, dass die Voraussetzungen erfüllt sind.

Der Qualifizierungspass ist ein Instrument zur Sicherung von Qualität und Transparenz für abschlussbezogene modulare Qualifizierung.

- Der Qualifizierungspass stellt eine Möglichkeit dar, berufliche Kompetenzen unterhalb eines anerkannten Berufsabschlusses zu dokumentieren und "vorzeigbar" zu machen.
- Der Qualifizierungspass strukturiert einen möglichen Weg zum Nachholen eines Berufsabschlusses, indem im Qualifizierungspass weitere Schritte aufgezeigt werden. Gerade für die Zielgruppe der Un- und Angelernten ist es wichtig, einzelne Schritte zu planen und nach und nach absolvieren zu können.
- Der Qualifizierungspass kann für alle genutzt werden, die eine Ausbildung (Studium) abbrechen, an einer Berufsvorbereitung, einer Nachqualifizierung oder einer Maßnahme der Arbeitsförderung teilnehmen.
- Der Qualifizierungspass gibt die Möglichkeit, berufliche Qualifikationen und Erfahrungen, die außerhalb traditioneller Aus- und Weiterbildung erworben wurden, zu dokumentieren und zu sammeln.

Damit können Personen, die individuelle Bildungswege gehen, erstmalig umfassend alle Stationen ihres beruflichen und persönlichen Werdegangs darstellen.

Der Qualifizierungspass wird durch Bildungseinrichtungen, Qualifizierungsträger und Betriebe ausgegeben.

4. Netzwerke als Instrument zur Implementierung und Qualitätssicherung für modularisiertes Lernen

Lebensbegleitendes Lernen setzt eine hohe Selbststeuerung der Lernenden voraus. Für eine eigenständige Wahl des „richtigen Weges“ ist jedoch auch eine „Sichtung“ der Wahloptionen erforderlich: durch eine nachvollziehbare Struktur des Weiterbildungssystems und entsprechende Hilfestellungen (Beratung, Datenbanken etc.).

Allerdings ist auch deutlich geworden, dass ein so flexibles System seine Vorteile gegenüber herkömmlichen Formen der Qualifizierung erst vollständig zeigen kann, wenn ein regionaler Konsens besteht, auf breiter Basis modulare Qualifizierung anzubieten.

Dazu müssen sich private und öffentliche Bildungsanbieter mit den regionalen Akteuren der beruflichen Bildung (Kammern, Gewerkschaften, Verbände, Arbeitsämter und zuständige Stellen der öffentlichen Verwaltungen) vernetzen, mit einander kooperieren, um an der Modernisierung von beruflicher Bildung im Kontext von „lebensbegleitendem“ Lernen mitzuwirken. Modularisierung trägt somit auch zu einer Veränderung auf der Bildungsanbieterseite bei.

Die Vernetzung dient

- dem Aufbau eines modularen Qualifizierungs- und Weiterbildungssystems, das den individuellen Bedürfnissen von Nutzern und aber auch den Anforderungen von Betrieben bzw. den Bedingungen in den jeweiligen Branchen und Regionen gerecht wird
- der Qualitätssicherung durch Verbreitung der regional bzw. bundesweit anerkannten Qualitätsstandards und Verfahren zur Modularisierung
- der Einführung des Qualifizierungspasses als Zertifizierungsinstrument für individuelle Formen des Lernens
- der Entwicklung von Beratungs- und Serviceangeboten für individuelle Bildungsnachfrager sowie die Einführung eines Verfahrens zur Validierung von beruflichen Vorerfahrungen als Grundlage für den passgenauen Einstieg in modulare Qualifizierungsangebote

Literaturliste:

- BBJ CONSULT INFO I/2000: Modulare Qualifizierung. Ein neuer Weg zum Berufsabschluss. BBJ Verlag, Berlin 2000.
- BBJ CONSULT INFO I/1998: Modularisierung in der beruflichen Weiterbildung. BBJ Verlag, Berlin 1998.
- BBJ CONSULT INFO IV/1997: Der Qualifizierungspaß. Zertifizierungsinstrument für modulare Nachqualifizierungssysteme. BBJ Verlag, Berlin 1997.
- BBJ CONSULT INFO IV/1995: Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen". Dokumentation der Fachtagung am 18./19. Oktober 1995. BBJ SERVIS gGmbH, BBJ Verlag, Berlin 1995.
- BBJ SERVIS gGmbH: Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen" im Rahmen des Berliner Programms 501/301. Dokumentation und Projektauswertung. BBJ Verlag, Berlin 2000

- Below, Christina: Der Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen". In: Pohl, Axel; Schneider, Sabine (Hrsg.): Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren?. Neuling Verlag, Tübingen 2000
- Below, Christina/Dellbrück, Joachim: Modularisierung und Zertifizierung im Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen". In: DAVIDS, Sabine (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 216. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1998.
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Gemeinsame Erklärung zu den Ergebnissen des 7. Spitzengesprächs am 4.3. 2001
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bundesanstalt für Arbeit, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (Hrsg.): Neue Wege zum Berufsabschluss. Ein Handbuch zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelernter (junger) Erwachsener. Bonn, Berlin, Nürnberg, Frankfurt/Main 1999.
- Davids, Sabine (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 216. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1998.
- Kloas, Peter-Werner: Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Berichte zur Beruflichen Bildung. Band 208. Berlin und Bonn 1997
- Kretschmer, Susanne: "Modulare Qualifizierung verknüpft mit qualifizierender Beschäftigung – eine neue Chance für un- und angelernte junge Menschen zum Nachholen eines Berufsabschlusses". In Jugend Beruf Gesellschaft. Hrsg.: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) 1997
- Kuhn, Fritz-Gerhard: Baustein für Baustein zum Berufsabschluss. Perspektive durch "Duale Bausteine" im Jugenddorf Berufshilfe des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands e.V., in Diakonie Jahrbuch 1996/97: Innovative Modelle. Reutlingen 1997
- Loebe, Herbert, Severing, Eckart (Hrsg.) :Betriebliche Nachqualifizierung: Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen - Sackgasse oder Chance. Wirtschaft und Weiterbildung Bd. 23 Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft gGmbH.. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2000.

Günther Dohmen

Zertifizierung

Ausgangspunkt:

In der modernen Wissens-, Lern- und Bildungsgesellschaft müssen alle Menschen ihr Leben lang lernen, um ein menschenwürdiges soziales und beruflich erfolgreiches Leben führen zu können. Dieses lebenslange Lernen kann in den verschiedensten Formen und an den verschiedensten Lernorten stattfinden und seine Ergebnisse müssen jeweils in einer fairen und gerechten Weise zertifiziert und gesellschaftlich anerkannt werden.

Leitfragen:

1. Was sind die wesentlichsten Funktionen und Leistungen des Zertifizierungssystems ?
2. Wo und wie behindert die derzeitige Zertifizierungspraxis eine angemessene Anerkennung und Entwicklung des lebenslangen Lernens aller?
3. Welche Änderungen und Ergänzungen sind notwendig, um die Zertifizierung in Zukunft gezielter für die Förderung des lebenslangen Lernens aller fruchtbar zu machen ?

I. Funktion und Leistungen der Zertifizierung

Funktion

Zertifizierung

- bestätigt Ergebnisse von Lern-/Qualifizierungs-/Bildungsprozessen,
- bezieht sie auf öffentlich anerkannte Kriterien/Standards und
- begründet/verbessert beruflich-gesellschaftliche Einstiegs- und Aufstiegschancen.

Leistungen:

- Durch Zertifizierung werden das persönliche Lernen und die dadurch bewirkten Wissens- und Kompetenzentwicklungen bewertet und klassifiziert. Dadurch werden Lernleistungen vergleichsfähiger und wettbewerbsfähiger..
- Zertifizierung fördert die gesellschaftliche Anerkennung bestimmter, durch autorisierte Institutionen/Veranstaltungen/Personen induzierter und festgestellter Lernleistungen. Dadurch wird die Motivation zur Nutzung dieser Lernangebote und zu entsprechenden Lernleistungen wesentlich gefördert.
- Durch Zertifizierung des Erwerbs bildungspolitisch erwünschter Kenntnisse und Wertvorstellungen wird (auch bei fehlendem persönlichen Interesse) das entsprechende Lernen, Verstehen und Verhalten gefördert. Das ist ein wesentlicher Sozialisierungsbeitrag zur Sicherung der Kontinuität politisch-gesellschaftlicher, weltanschaulich-kultureller, wirtschaftlich-technischer Strukturen und Traditionen.

- Durch die formalisierte Verbindung von pädagogischen Lernleistungsbeurteilungen mit gesellschaftlichen Berechtigungen werden Wissen, einschlägige Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen anstelle von Standes-, Geschlechts-, Rasse-, Religions-, Partei- und Klientelzugehörigkeiten zu wesentlichen Kriterien für den Zugang zu besonders begehrten Positionen, Vergütungen und Privilegien in der Gesellschaft. Das ist ein wesentlicher Ansatz zu mehr gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit.
- Durch Bestätigung und gesellschaftliche Anerkennung von Lernergebnissen können sich die Identitätsbildung, das Selbstvertrauen und die persönliche Lebensqualität der Lernenden signifikant verbessern.

II. Grenzen und Mängel der Zertifizierungspraxis im Hinblick auf die Entwicklung des lebenslangen Lernens aller

Allgemeines Grundproblem:

Seit der Entstehung des Prüfungswesens in Deutschland (z.B. bei der Einführung des württembergischen Landexamens am Ende des 16. Jahrhunderts oder der Einführung der Abiturprüfung in Preußen am Ende des 18. Jahrhunderts) wird kritisch das Grundproblem diskutiert,

- ob und wie man über eine gezielte Wissensprüfung hinaus die „Bildung“, d.h. die „Reife“ und die für die Übernahme beruflich-gesellschaftlicher Funktionen notwendigen persönlichen Kompetenzen, in objektivierbarer Weise feststellen kann und soll und
- wie bzw. wieweit eine durch die Verknüpfung von Prüfungs- und Berechtigungswesen bedingte Ausrichtung von Lehre und Lernen auf eine vorwiegend noten- und zeugnisbezogene Wissenseinprägung, d.h. die einseitige Konzentration auf das, was geprüft wird und prüfbar ist, vermieden werden kann.(Dohmen 1961)

Die Erinnerung an dieses strukturelle Spannungsverhältnis zwischen „Bildung“ und „Prüfung“ kann ein Bewusstsein der Relativität von Prüfungen und Zertifizierungen wach halten und vor Selbstgerechtigkeiten bei der pädagogischen Beurteilung von Menschen bewahren.

Spezifische Probleme zur Förderung des lebenslangen Lernens aller

- Objektivierende, juristisch abgesicherte und bürokratisch erlassene Prüfungsordnungen und Zertifizierungsrichtlinien können nur langsam und umständlich an schnelle Veränderungen der Anforderungen in der modernen Arbeits-, Lebens- und Medienwelt angepaßt werden. Die entsprechenden Zertifikate sind daher selten up to date. Sie bleiben immer wieder hinter dem sozialen Wandel zurück. Das begrenzt und relativiert entsprechend die Relevanz zertifizierter Lernergebnisse für die aktuelle Lebens- und Berufsbewährung.
- Zertifizierungen, die den erfolgreichen Abschluss fachbezogener Lernwege an Schulen und Hochschulen bestätigen, erfassen zu wenig die fachübergreifend-aufgabenbezogenen Umsetzungskenntnisse und komplexen Problemlösungsfähigkeiten, die in der Lebens- und Berufspraxis jeweils gefordert werden.(Renkl 1994) Das heißt: die Transfer-, Anwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten dessen, was unterrichtsfachbezogen gelernt, geprüft und

zertifiziert wird, sind relativ begrenzt. Damit wird die Legitimation einer Zuteilung von beruflich-gesellschaftlichen Berechtigungen auf der Grundlage einer Zertifizierung zum Teil gesellschaftlich irrelevanter Lernergebnisse zu einem sich verschärfenden Problem.

- Die im schulischen Rahmen erwerbbaaren Zertifikate beziehen sich vorwiegend auf Ergebnisse theoretischen Lernens, besonders auf die verbale Präsentation von unterrichtlich vermitteltem und im Gedächtnis gespeichertem Wissen (Straka 2000). Die große Zahl der Menschen, die mehr aus der Verarbeitung praktischer Erfahrungen und Fälle lernen, werden durch diese Prüfungs- und Zertifizierungsansätze benachteiligt und nicht für ihr (anderes) lebenslanges Weiterlernen motiviert.
- Zertifizierungen, die sich vor allem auf die gedächtnismäßige Wissensspeicherung beziehen, setzen im Zeitalter der modernen Datenspeicher und Informationstechnologien unzeitgemäße Akzente. (J.U.Schmidt 1999) Wichtiger als die Zertifizierung der eloquenten Reproduktion kodifizierten Wissens ist für die moderne Arbeitswelt und Gesellschaft eine Bewertung der Fähigkeit zur kreativen Selektion, Kombination, Deutung und Neukonstruktion des jeweils in akuten Anforderungssituationen hilfreichen und sinnvollen Wissens. Die modernen Erschließungs-, Konstruktions- und projektbezogenen Kommunikations- und Kooperationskompetenzen werden bei einseitigen Wissens- und Gedächtnisprüfungen nicht angemessen erfasst. Die entsprechende Vergabe von Zertifizierungen und gesellschaftlichen Startchancen verfestigt Selektionskriterien, die mit einer Förderung des notwendigen offenen Lernens und Weiterlernens aller kaum vereinbar sind.
- Zertifizierungen sind in der Regel auf allgemeine Standards bezogen. Sie stellen gleiche Anforderungen an ungleiche Menschen (Geißler/Orthey 1996). Sie werden damit der fortschreitenden Individualisierung des Lernens und der persönlichen Bildung nicht gerecht.
- Die gängige Zertifizierung bezieht sich weitgehend auf Ergebnisse planmäßig organisierter kollektiver Lernprozesse. Die für die Verwirklichung eines kontinuierlichen lebenslangen Lernens aller besonders wichtige Fähigkeit zum bewussten selbstgesteuerten Lernen wird dabei zu wenig berücksichtigt. (Dohmen 1997)
- Bei einer vorwiegend auf das angeleitete Lernen in Bildungsinstitutionen bezogenen Prüfung und Zertifizierung kommen die für die Lebens- und Berufsbewährung besonders wichtigen Kenntnisse und Kompetenzen, die informell im Lebens- und Arbeitsvollzug erworben werden, zu wenig in den Blick. (Dohmen 1999) Dadurch droht die gesellschaftliche Kluft zwischen anerkannten und nicht anerkannten Kompetenzen und zwischen entsprechenden gesellschaftlichen Gruppen verfestigt zu werden.

III. Notwendige Zertifizierungsveränderungen

1. Die wirksame Förderung des notwendigen lebenslangen Lernens aller Bürgerinnen und Bürger macht eine offenere Anerkennung und Zertifizierung der auf verschiedensten Lernwegen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen notwendig. In diesem Zusammenhang einer stärkeren Konzentration auf Lernergebnisse müssen besonders

die bisher nicht berücksichtigten Ergebnisse des von allen Menschen in ihrem Lebens- und Arbeitsalltag praktizierten informellen Erfahrungslernens festgestellt und durch entsprechende Zertifizierung bestätigt und gesellschaftlich anerkannt werden (Straka 2000). Das ist besonders schwierig, da dieses informelle Lernen stärker in die Vielfalt und Komplexität des Lebens und Handelns in den verschiedensten Daseinsbereichen verwoben ist und seine Ergebnisse schwerer identifizierbar und objektivierbar sind. (Dohmen 2001) Dies fordert zur Erforschung und Entwicklung neuer Prüfungsverfahren und –methoden und zu einer entsprechenden Qualifizierung von Prüfern/Prüferinnen heraus.(Björnavold 2000)

2. Um die Kluft zwischen theoretischer Lernausrichtung und praktischen Lebens- und Berufsanforderungen besser zu überbrücken, müssen das Lernen und die Prüfungen stärker auf die Meisterung konkreter Arbeitsaufträge, praktischer Probleme, offener Situationen, authentischer „Fälle“ und sinnvoller Projekte bezogen werden und es müssen mehr entsprechende Wissenserschließungs-, Handlungs- und Aufgabenlösungskompetenzen getestet und zertifiziert werden. Dazu kann die Auswertung einschlägiger internationaler Erfahrungen mit handlungsorientierten „Performance-Prüfungen“, „Portfolio“-Evaluationen bzw. „integrierten“, Theorie und Praxis verbindenden Prüfungen hilfreich sein.(Alheit/Pliening 1999; CAEL 1999)
3. Um den mehr praxis- und erfahrungsbezogen lernenden Menschen auch bei der Feststellung ihrer theoretischen Verarbeitungsfähigkeit besser gerecht zu werden, können im Zusammenhang mit Performance-Demonstrationen zur Feststellung praktischer Handlungskompetenzen verbalisierte Reflexionen über das Warum des eigenen Aufgabenlösungsverhaltens, die begründende Abwägung eventueller Handlungsalternativen und eine selbstkritische Ergebnisbeurteilung herausgefordert und beurteilt werden. (Dohmen 2001)
4. Um die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Lernenden auch in Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren stärker zum Zuge kommen zu lassen, sollte sich die Feststellung von Lernergebnissen in Zukunft mehr auf die selbständige Lösung von Problemen bzw. Arbeitsaufträgen, besonders auch die selbständig recherchierende Erarbeitung am PC, und auf die Darstellung und offene Erörterung der eigenen Lernerfahrungen und der Einschätzung der dabei erworbenen Kompetenzen durch die Lernenden selbst (z.B. mit Portfolios, Qualifizierungspass etc) beziehen.(Mandell/Michelson 1990; Spillane 1999; Wettstein 1999)
5. Um die wichtigen sozialen/kommunikativen Schlüsselkompetenzen angemessen zu erfassen, müssen sich Prüfungen und Zertifizierungen in Zukunft auch verstärkt auf gemeinsam zu bearbeitende Aufgaben/Projekte beziehen, die zu wechselseitiger Abstimmung, fairer Kooperation und gemeinsamem Management herausfordern.(Zucker 1999)
6. Zur faireren Anerkennung der verschiedensten Formen menschlichen Lernens wird es notwendig, in Zukunft mehr unabhängige, für jederman offene Prüfungsinstanzen einzurichten, die Lernergebnisse bzw. Kompetenzen ohne Rücksicht darauf, wo und wie sie erarbeitet wurden, feststellen und zertifizieren (Storan 1999).

7. Die stärkere Konzentration auf bildungswegunabhängige Kompetenzprüfungen bedingt auch eine Abkehr von allgemeinen „Abschlussprüfungen“ und die Öffnung für lernprozessbegleitende Feststellungs- und Beratungsverfahren und kumulative bzw. auf kompetenzprofilbezogene Module bezogene Prüfungen (Behrens u.a. 1999). In diesem Zusammenhang bietet sich z.B. die Einbeziehung offener Zertifizierungsmöglichkeiten in moderne regionale und virtuelle Lern-Netzwerke mit vielfältigen Öffnungen und Verknüpfungsmöglichkeiten an. (DfEE 1997; University for Industry 1998; A.P.P. 1995)
8. Die Schwierigkeit einer objektivierbaren und auch juristisch unanfechtbaren Feststellung und Zertifizierung komplexer Kompetenzen könnte durch die Einbeziehung einer Mehrzahl verschiedener Prüfer/Beurteiler (z.B. aus Theorie und Praxis) und unterschiedlicher Feststellungsverfahren und Kompetenzerprobungen reduziert werden.(Björnnavold 2000)
9. Prüfung und Zertifizierung von Lernergebnissen (Kenntnissen/ Qualifikationen/Kompetenzen) müssen künftig im Zusammenhang der notwendigen Motivierung aller zum lebenslangen Lernen mehr den Charakter der Feststellung/ Bestätigung/ Anerkennung vorhandener Kompetenzen haben und mit Beratung und Förderung des weiteren Lernens verbunden werden. D.h. sie sollten weniger unter den Gesichtspunkten einer Auslese, einer Verleumdung des Lernens und eines Ausschlusses von weiterführenden Lernmöglichkeiten als vielmehr der Feststellung und Förderung von Begabungen und der Ermutigung und Anregung für weitere, noch besser auf die persönlichen Voraussetzungen und Interessen zugeschnittene Wege des Weiterlernens erfolgen.(Perker 1994; Drexel 1997)
10. Ein offeneres Lernen auf verschiedenen Lernwegen und an verschiedenen Lernorten zur gezielten Umsetzung eines lebenslangen Lernens aller und zur Entwicklung lebensbewährungsrelevanter Kompetenzen macht auch eine entschiedener Lösung von fachsystematisch überfrachteten Curricula und stärkere Ausrichtung auf lebensnahe Problemlösungen notwendig. Erst ein freierer autonomerer Umgang mit bildungsbürokratischen Systemzwängen, besonders mit allgemeinen Wissenskanon-, Lehrplan- und Prüfungsordnungs-Vorgaben, kann die notwendige Fairness gegenüber den Menschen, deren gesellschaftlich wichtige Kompetenz und Leistungsfähigkeit durch traditionelle schulische Kriterien nicht angemessen erfasst werden, gewährleisten.
11. Eine bildungswegunabhängige Prüfung und Zertifizierung der für das Zurechtkommen in der modernen Welt wesentlichen Einsichten und Schlüsselkompetenzen, die jeweils situationsbezogen die nötigen Wissenserschließungs- und persönlichen Kompetenzpotentiale mobilisieren können, kann zum entscheidenden Hebel für eine fairere Leistungsbeurteilung und Berechtigungszuweisung und für ein breiteres „Empowerment“ auch der bisher weniger bildungsoffenen Bürger und Bürgerinnen werden.
12. Es geht bei diesen neuen Prüfungen nicht darum, Leistungsanforderungen zu reduzieren, sondern verschiedenartige Leistungen differenzierter zu erfassen und damit mehr Leistungsgerechtigkeit zu sichern. Je mehr Lernleistung gefordert und je mehr sie

zur Grundlage für gesellschaftliche Anerkennungs- und Berechtigungszuweisungen wird, desto notwendiger wird es,

1. die Vielfalt verschiedener Lernformen und Lernleistungen fair zu berücksichtigen, d.h. nicht alles über einen Kamm zu scheren, und
2. die Beurteilungskriterien möglichst stringent auf die Kenntnisse und Kompetenzen („lifeskills“ Nickse 1980) zu beziehen, die man braucht, um in der modernen Lebens-, Berufs- und Medienwelt ein humanes, soziales und beruflich erfolgreiches Leben führen zu können.

Literatur

P.Alheit/D.Pliening(Hrsg) (1999): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning. Evaluating European practices. Contributions to the European conference 5.-6.6.98. Universität Bremen

A.P.P.(1995): A French Example of Open Learning Centers: „Personalised Open Learning Center“. IOTA Paris

M.Behrens/R.Jost/C.Merazzi/k.Spiess (1999): Harmonisierung und gegenseitige Anerkennung von Modulen. Modula Altendorf (CH)

J.Björnavold (2000): Making Learning visible. Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal-Learning. CEDEFOP Thessaloniki

CAEL (Cooperative Assessment of Experiential Learning) Forum and News (1999): Credentials and Competences Nr.3, Vol.22, Chicago

Department for Education and Employment (DfEE) (1997): Flexible Learning Strategies: Learning Centers – A Guide. Cambridge Learning Systems Ltd. London

DfEE (1998): University for Industry. Engaging People in Learning for Life. A Summary. London

G.Dohmen(1961): Bildung und Prüfung I u.II. In:Recht und Wirtschaft der Schule, Hefte 5 u. 6

G.Dohmen (Hrsg) (1997); Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen ? BMBF Bonn

G.Dohmen (1999): Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: Psychologie heute, Okt., S.46-51

G.Dohmen (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens. BMBF Bonn

I.Drexel (1997): Die bilans de competences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: QUEM (Hrsg): Kompetenzentwicklung 97. Münster/N.Y. S. 197-249

K.A.Geißler/F.M.Orthey (1996): Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. In: A.Bolder u.a.(1999): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen S,188-216

A.Mandell/E.Michelson (1990): Expanding the Logic of Portfolio-Assisted Assessment. In:CAEL Forum and News, Vol.23, Nr.1, S.17-18 u. S.33-35

R.Nickse (1980): Assessing Life-Skills Competence. Balmont Calif.

H.Perker (1994): Centre pour le developpement de l'information sur la formation permanente, Paris

A.Renkl (1994): Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Research Report des Lehrstuhls f.Empir. Pädagogik und Päd.Psychologie Nr. 41, Univ.München

J.U.Schmidt (1999): Prüfungen als Hemmschuh für neue didaktische Entwicklungen ? In: Berufsbildung 57, S.46-47

M.G. Spillane (1999): Portfolio Assessment in Higher Education. In: Journal of the National Institute on the Assessment of Experiential Learning (NIAEL) June

J.Storan (1999): APEL and lifelong learning. A comparative analysis from the U.K. context. In: Alheit/Pliening, S.17-30

E.Wettstein/S.Behrens/P.Müller (1999): Nachweisinstrumente, Qualifikationsbuch. Modula Altendorf (CH)

B.J. Zucker/Ch.C. Johnson/Th.A.Flint (1999): Prior Learning Assessment. A Guidebook to American Institutional Practices. CAEL Chicago

Günther Hohlweg

Lernen – ein Leben lang

Neue Medien für lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen, berufliche Bildung, Ausbildung gewinnen in Zukunft immer mehr an Bedeutung. Die Zeiten sind vorbei, wo es hauptsächlich darauf ankam, eine gute schulische Grundausbildung und eine solide Berufsausbildung zu erhalten. Viel deutlicher als bisher wird es notwendig sein, immer wieder neue Inhalte ganz anderer Art aufzunehmen. Dieser Veränderungsdruck wird wesentlich erzeugt durch die zunehmenden Möglichkeiten der Informationstechnik, durch das Auftreten vollkommen neuer Technologien in unterschiedlichen Anwendungsbereichen, aber auch durch neue Arten der internationalen Wertschöpfung. Der Weiterbildungsbereich ist dabei am besten darauf vorbereitet, die Chance der modernen Technik optimal zu nutzen, beispielsweise durch den vermehrten Einsatz der Multimediatechnik. Eine solche Nutzung wird der Weltmarkt auch erzwingen, wenn man wettbewerbsfähig bleiben will. Auf der anderen Seite ergeben sich dann auch interessante Wertschöpfungsperspektiven in diesem Bereich, die allerdings verbunden sind mit einer Ausdehnung der weltweiten Chancen zur Teilnahme an derartigen Ausbildungsformen (z. B. World Wide Teaching Network aufgebaut vom Siemens-Bereich Information and Communication Networks). Dies bedeutet zudem auch bessere Möglichkeiten für Menschen in anderen Ländern, die von überall auf der Welt her auf hohem Ausbildungs- und Wissensniveau mit uns konkurrieren werden.

Denken wir nur an das Thema E-Business: Durch E-Business werden gesamte Unternehmen auf eine neue Grundlage gestellt. Die Veränderungen, die sich anfänglich durch E-Business ergeben, wirken sich sowohl auf die internen als auch auf die externen Prozesse, dann auf die Organisation und schließlich auf jeden einzelnen Mitarbeiter aus. Zunächst einmal bedeutet das für die Mitarbeiter, Neues zu lernen. Doch allein die Beherrschung der Werkzeuge reicht nicht aus. Der Einzug der digitalen Medien in den Alltag des Unternehmens ruft eine immer engere Verzahnung aller Prozesse hervor. Damit wird es für alle Beteiligten zunehmend wichtig, auch über die benachbarten Prozesse Bescheid zu wissen.

Ebenso wird sich im Zeitalter von E-Business der Umgang mit Wissen deutlich verändern. Besonders in vernetzten und globalen Teams muss der einzelne Mitarbeiter vermehrt Wissen teilen und vervielfältigen. Für die Unternehmen wird es zur erfolgsentscheidenden oder sogar überlebensentscheidenden Aufgabe, die eigenen Mitarbeiter so zu motivieren, dass sie die Veränderungen tragen und aktiv mitgestalten. Somit erhält sowohl für die Unternehmen als auch für die Mitarbeiter selbst die permanente Qualifizierung einen wichtigen Stellenwert. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss die Bildung neue Wege gehen.

Lernen hat sich immer mehr am Bedarf auszurichten und damit am Arbeitsplatz sowie an den jeweiligen Aufgaben zu orientieren. Im betrieblichen Alltag verschwindet mehr und mehr die Grenze zwischen Arbeit und Lernen. Wissen kann so ohne große Unterbrechung in den Arbeitsprozess unmittelbar einfließen. Lernen wird ein Bestandteil unseres Lebens sein. „Lernstoff“ wird vergleichbar wie Strom und Wasser überall verfügbar sein. Manche bezeichnen ihn als „Fluid Learning“.

Gerade im Zeitalter des E-Business besticht die moderne Lernform über das Netz, das sogenannte E-Learning. Sie zeichnet sich durch Schnelligkeit und Verfügbarkeit großer Mengen an Wissen für viele Lernende aus. E-Learning wird so ein Instrument zum Lernen im gesamten Unternehmen. Bei Siemens ist Web-basiertes Lernen am Arbeitsplatz, aber auch am häuslichen Bildschirm bereits Wirklichkeit geworden (z. B. SITRAIN vom Geschäftsbereich Automation and Drives). Dabei werden auch Kunden und Zulieferer eingebunden. Außerdem verringert E-Learning Schnittstellen und unterstützt die im E-Business entscheidende Durchgängigkeit von Prozessen.

E-Learning ist für lebenslanges Lernen aber nicht das Allheilmittel. Viel wichtiger ist laut Hans-Rüdiger Pfister, Privatdozent an der technischen Universität Berlin, die Einbettung der Lernprozesse in einen sozialen Kontext, d. h. die Kooperation mit anderen Lernenden oder mit Tutoren. Weiterhin kann eine optimale Unterstützung des Lernenden in seinem Weiterbildungsprozess nur erreicht werden, wenn sämtliche Lernmethoden und –instrumente zusammenwirken, eine sogenannte hybride Lernform. Bei diesem Lernkonzept werden alle verfügbaren Ressourcen wie Web Based Training, Web Based Information, Computer Based Training, Teletutoring, Telecoaching sowie Präsenzseminare und Workshops ähnlich einem Satellitenmodell genutzt. Jeder Komponente fällt da eine andere Rolle zu. Es reicht keineswegs aus, nur elektronische Lernformen einzuführen, um lebenslanges Lernen zu garantieren. Das gilt besonders dann, wenn es nicht nur um die Vermittlung von rein fachlichem Wissen geht, sondern auch beispielsweise um Einbringung von Erfahrungen.

In erster Linie geht es darum, das „Image“ des Lernens zu verbessern. Da Lernen meist mit Schule verknüpft wird, lässt das teilweise negative Erinnerungen wach werden. Die Vorstellungen vom Lernen müssen von Assoziationen des Schulfrustes befreit und mit positiv besetzter Lernerfahrung verknüpft werden, wie z. B. Lernfreude. Dies nutzte im Oktober 2000 der Bildungsbereich von Siemens Qualification and Training, als er das Web-basierte Training einsetzte, um weltweit alle Siemens-Mitarbeiter in unterhaltsamer Weise in die „Geheimnisse“ des E-Business einzuführen. Mit dieser Methode wurde erreicht, dass in wenigen Stunden Lernzeit alle Mitarbeiter auf eine einheitliche Wissensbasis gelangen konnten. Hinzu kommt noch, dass alle Lerninhalte zweisprachig angelegt sind.

Ein wichtiges Konzept besteht in der Modularisierung. Sie trägt zur Attraktivität und zur Selbstbestimmung des Lernens bei. Außerdem muss der Lernende dann keinen ganzen Lehrgang absolvieren.

Das lebenslange Lernen wird getragen von verschiedenen Lernformen. Dabei kommt dem informellen Lernen eine große Bedeutung zu. Gerade die Weiterentwicklung des informellen Lernens kann einen erheblichen Beitrag im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen leisten und dabei helfen, die Bildungskluft in der Bevölkerung abzubauen.

Die Bildungsträger sind aufgefordert, ihre Lernangebote mediengerecht und zielgruppenorientiert umzusetzen. Lehrgangsfolgen und Lernbausteine sind aufzugliedern, damit die Lernenden die für sie passende Lernmenüs zusammenstellen können.

Gerade die Bildungsverantwortlichen sollten dazu beitragen, eine neue Lernkultur zu vermitteln, die

1. Freude am Entdecken und Lernen weckt,
2. auf interessante Lernmöglichkeiten und –methoden hinweist,
3. Aufbau von Lernservicenetzen unterstützt,
4. einen Geist zur partnerschaftlichen Einbringung von Know-how in die gemeinsame Lernkultur hervorruft.

Standen bisher Fragen der notwendigen Computertechnik, der Betriebssysteme, Netzdienste etc. im Vordergrund, werden beispielsweise Fragen über den Lernprozess immer wichtiger. Für die Unternehmen heißt das, es ist unmöglich über Wissen zu sprechen, ohne über Prozesse zu reden, in dem die Mitarbeiter zusammenarbeiten, zusammen lernen, und einzeln oder im Team Wissen erzeugen. Unternehmen, die Wissen als wichtige Ressource betrachten, pflegen einen Kommunikations- und Interaktionsstil, der lebenslanges, kontinuierliches Lernen und Wissensteilung unterstützt.

Um die Lernkurve bei der Nutzung der elektronischen Informations- und Kommunikationsmittel schneller zu durchschreiten, gilt es besonders psychologische Hürden zu überwinden. Manche Vorbehalte beruhen auf einer grundsätzlichen Technikskepsis. Andere auf der Angst, den neuen Techniken nicht gewachsen zu sein oder in der eigenen traditionellen Aufgabe überflüssig zu sein. Hier ist sowohl fachliche als auch persönliche Weiterentwicklung notwendig. Lernen der Zukunft ist aus betrieblicher Sicht ein überwiegend selbst organisierter und bedarfsorientierter Prozess. Arbeits- und Lernumgebung gehen ineinander über. Lernen aus Sicht der Betriebe unterstützt die Mitarbeiter in der „Performance“ ihrer täglichen Arbeit. Es lässt sich nicht durch ein systematisches Curriculum festlegen. Der Lernprozess entsteht weitgehend „just in time“ bzw. „on demand“. Lernen erfolgt an realen Problemen oder authentischen Arbeitsaufgaben (kundenspezifische Aufgaben).

Aus dieser Sichtweise ist Lernen ein konstruktiver Prozess. Es ist kein Prozess des Empfangens und Speicherns von vorgegebenen Informationen im Rahmen einer vom Lehrenden vorgedachten Lernstrategie.

Wissen wird sehr unterschiedlich aufgenommen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Lernende dazu neigen, neues Wissen und neue Erfahrungen so lange zu transformieren, bis es zu dem vorhandenen Wissen und ihren Einstellungen adaptiert ist.

Das übermittelte Wissen kann dann deutlich von der Auslegung dieses Wissens beim Lernenden abweichen.

Entscheidend ist letztlich die Entwicklung einer Lernkultur, die mit einer breiten Akzeptanz und Bereitschaft zum Lernen als kontinuierlichen Prozess verknüpft ist. Lebenslanges Lernen kann eine gemeinsame Vision bilden, die das Lernen zur Selbstverständlichkeit für den Einzelnen, für die Organisation und für die Gesellschaft werden lässt. Derzeit sind wir auf Grund der Innovationsgeschwindigkeit in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess. Lernen findet innerhalb einer Veränderung statt, deren Ziel nicht absehbar ist.

Im betrieblichen, bedarfsorientierten Lernprozess ist das Netz zukünftig die Lernumgebung, die gleichzeitig die Plattform zur Kommunikation und Kooperation der Beteiligten darstellt. Handlungskompetenz, die auf Lernen im Netz ausgerichtet ist, muss durch individuelle Kompetenzen (

wie z. B. Lernbereitschaft, Suchen von individuellen Informationen), durch Recherchefähigkeiten und Verknüpfung von Informationen verstärkt und gefördert werden.

Besonders bei der Entwicklung von Lernprogrammen stand die Faszination der Technik dem eigentlichen Verständnis für den Lernprozess entgegen. Diese Betrachtungsweise weicht immer mehr einem besseren didaktischen Design und dem voranschreitenden Entwicklungsprozess der Lernprogramme zur Erweiterung des Einsatzbereiches.

Mit dem Einsatz der neuen Medien geht ein Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens einher. Der Lernprozess wird nicht mehr unmittelbar vom Lehrer organisiert. Der Lerner greift auf Grund eigener Entscheidungen auf Lernprogramme, Informationsquellen etc. zu, die ihm die neuen Medien in unterschiedlicher Weise anbieten. Er erwirbt Wissen durch erkundende und selbständige Aktivitäten. Durch dieses selbstorganisierte Lernen bestimmt der Lerner nach seinen Wünschen und Lernbedingungen das Lerntempo, die Auswahl und Intensität mit der er sich dem Thema widmet sowie Lernort und –zeit. Dazu ist es notwendig, dass der Lerner mit entsprechenden Werkzeugen ausgestattet ist, damit er sein vermehrtes Wissen neu modellieren, reorganisieren und konstruieren kann und somit selbständig beispielsweise grafische und vernetzte Wissensstrukturen gestalten kann. Ein bekanntes Werkzeug für ein Knowledge-map ist Mind Man⁵⁴. Somit wird die Lernumgebung zur Projektionsfläche für die eigenen Gedanken, Perspektiven sowie System- und Prozessbeziehungen.

Die Mitarbeiter müssen sich darauf einstellen, dass Lernen zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihres Berufslebens wird, für den sie selbst die Verantwortung übernehmen müssen. Sie haben frühzeitig zu begreifen, ihren eigenen Lernprozess selbst zu gestalten, eigenständig in Abhängigkeit der wechselnden Anforderungen zu bewerten und Einsichten in ihr eigenes Lernvermögen zu gewinnen.

Selbstorganisiertes Lernen wird eine der wichtigsten Lernformen in der Zukunft sein. Es setzt ein gutes Strukturwissen voraus und wird erst effizient, wenn die Lernenden über gewisse Schlüsselqualifikationen verfügen, um Lernbedarf zu erkennen, Lernschritte zu planen und auszuführen sowie Lernfortschritte einzuschätzen. Selbstorganisiertes Lernen muss erst gelernt werden. Ein Ziel der Siemens Berufsausbildung beispielsweise ist es, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen und zu fördern, so dass auch Personen mit geringerer Lern- und Lernorganisationskompetenz diese Fähigkeiten sich aneignen können. Hierzu werden die Einrichtungen zu offenen Lehr- und Lernsituationen, in denen die Lerner (z. B. Auszubildende) ihren erweiterten Handlungsspielraum selbstgesteuert nutzen. Dafür sind zeitliche Freiräume während der Ausbildung geschaffen. Innerhalb eines in Gruppenarbeit und unter Betreuung eines Ausbilders ablaufenden selbstorganisierten Erfahrungsaustausches werden soziale Lernprozesse ermöglicht und sogleich durch Wiederholungs- und Übungsphasen vertieft.

Im selbstorganisierten Lernprozess übernimmt der Lernende eine umfassende Verantwortung für seinen Lernprozess. Er wird sein eigener Lehrer und übernimmt damit alle didaktischen Aufbereitungs- und Gestaltungsarbeiten. Das didaktische Handwerkzeug gehört mit zu den Schlüsselqualifikationen, die jeder braucht, der selbstorganisiert lernen will. Die Lernziele werden je nach Einschätzung dessen, was erforderlich ist, selbst bestimmt oder auf neue Umstände hin korrigiert. Dazu ist es erforderlich, dass der Lernende selbst erkennt, was er lernen muss. Er muss

⁵⁴ Mind Man ist eine registrierte Schutzmarke von Michael Jetter

sein Defizit erkennen, dass er durch sein eigenes Handeln zu überwinden hat. Zur Selbstmotivation ist die persönliche Bedeutung des zu erwartenden Lernergebnisses wichtig. Eine wesentliche Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist, dass der Lerner über gewisse Strukturelemente verfügt, über die das Neue eingefügt werden kann. Diese Advanced Organizer wie beispielsweise Mind Man, die Wissen strukturieren, sind vom Lerner zu erarbeiten. Solch ein Advanced Organizer bereitet den Lerner geistig auf Informationssuche vor.

Die Handlungskompetenz der Lerner in einer netzgestützten Lernumgebung wird entscheidend von seinen Telematik-Kompetenzen (Informations- und Telekommunikations-Qualifikationen) bestimmt. Erfolgreiche Lernende können ihre Lernsituation positiv gestalten.

Die persönliche Lernstrategie wird auf Grund der Lernerfahrung bewertet und notfalls optimiert. Sie kommt erst richtig zum Tragen, wenn Lernende den Einsatz ihrer Strategien selbständig lenken. In Abhängigkeit von der Lernstrategie werden die Schritte des Lernprozesses vom Lernenden selbst geplant und entsprechend den wechselnden Anforderungen gesteuert.

Mit Einführung der neuen Medien ergeben sich verschiedene Herausforderungen. Einerseits müssen Lehrer und Ausbilder für den Umgang mit diesen Technologien geschult werden. Andererseits ist dafür zu sorgen, dass der pädagogische Wert bestehender Lehrmittel erhalten bleibt. Grenzen sind dem netz- und Web-basierten Lernen gesetzt, wenn es sich um motorische Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen handelt. Sind kognitiv geprägte Einstellungen noch mittels Lernsoftware trainierbar, so stößt das Training affektiv geprägter Einstellungen auf größere Schwierigkeiten. Ebenso lassen sich persönliche Verhaltensweisen im direkten Umgang mit anderen Personen nur mit Präsenzseminare erleben und auf der Basis von Feedback verändern.

Aussagen zur Lerneffizienz sind zur Zeit noch nicht befriedigend zu beantworten. Dies ergibt sich wohl erst langfristig. Ein Modellversuch über innerbetriebliche Qualifizierung an- und ungelernter Arbeitnehmer in einem stahlerzeugenden Unternehmen hat gezeigt, dass die Arbeit am Bildschirm hoher Konzentration bedarf und deshalb zeitlich begrenzt sein soll. Bei dieser Untersuchung hat sich auch ergeben, dass solche technischen Lernhilfen, wie z. B. CBT- Programme, die Weiterbildung bereichern und erweitern, aber die soziale Lernform, wie beispielweise Gruppenarbeit, nicht ersetzen können. Insbesondere bei lernungewohnten Mitarbeitern scheint der Sozialbezug des Lernens unverzichtbar zu sein. Lange Zeit ließen sich viele Ideen aus der CD-ROM-Produktion übers Netz nicht realisieren. Außerdem wurde bei der Gestaltung von Webseiten auf grafische und typografische Feinheiten nur wenig Rücksicht genommen, wodurch die Seitengestaltung unübersichtlich und überladen war. Das aber ist längst nicht mehr so. Auch das Problem mit den Datentransferraten, die kurze Ladezeiten verlangten und damit nur kleine Dateien ermöglichten, gehört längst der Vergangenheit an.

Das Anforderungsprofil des Bildungspersonals wird sich weg vom Bildungsreferenten hin zu der Rolle eines „Lernberaters“ mit Trainerfunktion wandeln. Als Konsequenz daraus muss eine Weiterqualifizierung dieser Personengruppe in Richtung Moderatorentaining oder ähnlichem erfolgen. Außerdem werden auch die Anforderungen an seine fachliche Qualifikation steigen, weil arbeitsplatznahes Lernen das Bildungspersonal mit der betrieblichen Realität konfrontiert und es sich auf ihm unbekannte Einrichtungen und Maschinen einstellen muss. Eine weitere Anforderung an die Bildungsleute ergibt sich durch individuelle Anfragen von Lernenden, die jetzt über andere Kommunikationswege wie beispielsweise E-Mail verfügen.

Zu den Kosten von netzbasiertem Lernen gibt es verschiedene Kalkulationsansätze. Allen diesen Überlegungen gemeinsam ist, dass Präsenzseminare teurer sind als Web-basierte Lernmöglichkeiten, weil Dienstaufschlag und Reisespesen zu den Seminarkosten hinzugerechnet werden müssen und außerdem netzbasiertes Lernen durch einen häufigeren Einsatz kostensenkend wirkt. Hinzu kommt noch der besondere Nutzen von netzbasierten Lernmöglichkeiten, der beispielsweise in der schnellen Verfügbarkeit und Wiederholbarkeit von Lernteilen besteht.

Wir werden in Zukunft an jedem beliebigen Ort auf der Welt die Möglichkeit haben, auf Hunderte von Präsentationen, Videos und Lernprogrammen der verschiedensten Anbieter zuzugreifen, an Kursen und Schulungen weltweit teilzunehmen und mit vielen Experten diskutieren zu können. Solch ein System kann als „Marktplatz für Wissen“ bezeichnet werden, der für jeden verfügbar ist. Die Angebote dieses Marktplatzes werden ergänzt von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, die miteinander konkurrieren, um so eine effektive und individuelle Weiterbildung zu ermöglichen.

Literaturhinweise:

Prof. Dr. F.J. Radermacher	Globalisierung und weltweite Herausforderungen: Die Rolle der Pädagogik	Werktagung Salzburg 14.07.97
Prof. Dr. Günther Dohmen	Zwölf Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens	Forum Bildung in Berlin Juli 2000
A. Erlmeier	Dialog zum Thema „Lernen“ mit A. von Gruchalla und G. Münch	Siemens Intranet
Siemens Qualification & Training (SQT)	E-Learning: Veränderungsmanagement mit aktuellen Werkzeugen	Qualifier Nr.11/Dez. 2000
Siemens Qualification & Training (SQT)	Lernen, was, wo und mit wem man will	Qualifier Nr.11/Dez. 2000
B. Kress (Siemens AG)	Lernen im Medium Intranet fördert eine neue Lernkultur	Arbeitsunterlage
Center of Excellence	E-Business - Erfolgsgeschichten bei Siemens	E-Business Pressekonferenz
BMBF und BIBB	Lebenslanges Lernen	http://www.l-3.de/
P. Schenkel (Hrsg.)	Didaktisches Design für die multimediale arbeitsorientierte Berufsausbildung	BIBB
B. Bruns und P. Gajewski	Multimediales Lernen im Netz	Springer-Verlag
Europäische Kommission	Lifelong Learning: The same right for all	Le Magazine Nr. 13/2000

Neue Medien und lebenslanges Lernen

1. Aktuelle Trends

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie wir sie seit Mitte der 1980er Jahre von der „Industriegesellschaft“ zur „Informationsgesellschaft“ bzw. zur „Wissengesellschaft“ feststellen können, bedingen vielfältige Innovationen und positive Veränderungen, aber auch Herausforderungen für die Menschen durch erhöhte Kompetenzzumutungen. Eine der zentralen Herausforderungen sind in diesem Zusammenhang die Neuen Medien.

„Multimedia“, „Hypermedia“, „digitale Medien“, „Neue Informations- und Kommunikationstechniken“ usw. – die Begriffe zur Beschreibung der sich verändernden Medienwelt sind vielfältig. Wenn hier von Neuen Medien gesprochen wird, so ist damit die breite Palette von technischen Informations- und Kommunikationsoptionen sowie Gestaltungsmöglichkeiten auf der Basis von Informations- und Kommunikationstechniken gemeint. Im Mittelpunkt steht dabei der Computer als Universalmedium mit seinen vielfältigen Optionen wie Multimedia und dem Internet als Informations- und Kommunikationsplattform. Aber auch das digitale Fernsehen als multioptionale Unterhaltungsmaschine und das Telefon als überall verfügbares Kommunikationsinstrument – mit seinen neuen Funktionen wie Wap-Handys, zukünftig auf der Basis von UMTS – lassen sich unter diesem Begriff fassen.

Ein wichtiges Kennzeichen der Neuen Medien sind neben der Digitalisierung deren multimediale Optionen, die sich in einem System durch Verknüpfungen verbinden lassen. Darin unterscheiden sie sich von den traditionellen Medien wie Hörfunk, analoges Fernsehen, Video, Overhead-Folien, Dias usw. Diese multimedialen Optionen lassen die Neuen Medien auch als ideale Bildungsmedien erscheinen.

Die Entwicklung Neuer Medien hat dazu geführt, dass die Generierung, Verarbeitung und Verbreitung von Informationen zum zentralen Wirtschaftsfaktor geworden sind. Betrachtet man die sektorale Entwicklung der Beschäftigung, wird dies beeindruckend deutlich. Heute arbeiten bereits über 50 Prozent der Erwerbstätigen im Bereich der Informationsdienstleistungen, im Bereich Produktion knapp 25 Prozent, im Dienstleistungsbereich über 20 Prozent und in der Landwirtschaft unter fünf Prozent (vgl. BMBF 1998, S. 17). Anfang der 1950er Jahre lagen die Bereiche Informationsdienstleistungen und Landwirtschaft noch auf gleicher Höhe, bei knapp unter 20 Prozent.

Es ist aber nicht nur die Arbeitswelt, die sich durch die Informations- und Kommunikationstechniken verändert hat, längst ist unsere gesamte Lebenswelt davon durchdrungen. Die Innovationszyklen werden immer kürzer und die Produktion von Information immer umfangreicher. Im Zusammenhang mit dieser Zunahme von Information wächst die Bedeutung an Informationsaufbereitung, Wissensgenerierung und nicht zuletzt Wissenstransfer in der Gesellschaft.

Lebenslanges Lernen wird zur Voraussetzung bei der Bewältigung zukünftiger Anforderungen, die unter anderem durch die technische Entwicklung gestellt werden.

Der kompetente Umgang mit den Neuen Medien wird zu einer zentralen Herausforderung; d.h., dass neben den technischen Fertigkeiten, die Kompetenzen der Nutzung der Neuen Medien zur Kommunikation und kreativen Gestaltung sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Möglichkeiten und Grenzen der Neuen Medien entwickelt werden müssen. Im Kontext des

lebenslangen Lernens bedeutet dies, dass ausgehend von der Schule über die berufliche Ausbildung und die Hochschule zunehmend der Weiterbildung, sei es im beruflichen Kontext oder im Kontext allgemeiner Erwachsenenbildung, eine wichtige Funktion bei der Entwicklung dieser Kompetenzen und Fertigkeiten zukommt. Auch Kultureinrichtungen wie Bibliotheken, Museen usw. werden in Zukunft als Orte des „informelle Lernens“ an Bedeutung gewinnen. Der Bedarf an Medienkompetenz in diesem umfassenden Sinne ist nicht mit dem Ende der Erwerbstätigkeit abgeschlossen, sondern durch die Bedeutung der Neuen Medien im Alltag darüber hinaus von großer Wichtigkeit.

Der kompetente Umgang mit den Neuen Medien wird in Zukunft gleichzeitig eine Voraussetzung für den Zugang zu Bildung werden. In dem Maße, in dem medienbasierte Bildungsangebote an Bedeutung gewinnen und über das Internet angeboten werden, ist deren Nutzung abhängig von Medienkompetenz. Es gibt zwar verstärkt Initiativen wie „Schulen ans Netz“, „Senioren in der Informationsgesellschaft“, „Frauen in der Informationsgesellschaft“ oder „Bibliotheken ans Netz“, durch die eine Supportstruktur zur Förderung der Medienkompetenz in der Gesellschaft geschaffen werden soll, doch fehlt es an einer übergreifenden Bildungsstrategie, die das Feld „Neue Medien und lebenslanges Lernen“ in den Blick nimmt.

Die Entwicklung der letzten Jahre vom Computer Based Training (CBT) zum Web Based Training (WBT) hat gezeigt, wie die technischen Entwicklungen auch die Potenziale medienbasierten Lernens erweitern. E-Learning – als neuestes Schlagwort in der Diskussion – steht für die integrative Perspektive von computerunterstützten Lernprogrammen und netzbasierten Lernplattformen. Es gibt Einschätzungen, die vor allem zwei Formen netzgestützter Lernangebote für die Zukunft prognostizieren. Zum einen das selbstgesteuerte Lernen im Zugriff auf Lernmaterialien wie zum Beispiel durch einen Lernsoftware-Server und das tutoriell begleitete Lernen wie z.B. in einem Online-Kurs (vgl. u.a. Bruns/Gajewski 2000: 8). Es werden sich sicher unterschiedliche Entwicklungen herauskristallisieren, doch wird im flexiblen Mix der verschiedenen Möglichkeiten medienbasierter Lernsysteme, die sich perspektivisch auch in virtuelle Lernumgebungen integrieren lassen, die Zukunft liegen.

Prognosen bezogen auf den europäischen E-Learning-Markt sehen einen immensen Zuwachs der Nutzung von Online-Schulungen in den nächsten Jahren. So prognostiziert zum Beispiel IDC bis 2004 ein jährliches Wachstum von knapp 100 Prozent, d.h. die Ausgaben von europäischen Unternehmen für E-Learning sollen von ca. 320 Millionen US-Dollar im Jahr 2000 auf knapp 4 Milliarden US-Dollar im Jahr 2004 steigen (vgl. Frantzen 2001). Doch so wie die Unternehmen der New Economy nach der Boomphase verbunden mit der Internet-Euphorie unter Druck geraten sind, beginnt auch der aufgeheizte Markt des E-Learning zu bröckeln. Erste Unternehmen dieser Branche mussten in den letzten Monaten Konkurs anmelden. Diese Marktirritation hat aber nicht nur etwas mit der allgemeinen Verunsicherung bezogen auf Neue Technologien zu tun, sondern auch mit dem Fehlen von Qualitätsstandards für das E-Learning und sinnvollen didaktisch-methodischen Konzepten.

An diesem Problem lassen sich die Defizite der Entwicklung im Bereich „Neue Medien und Lernen“, festmachen. Die letzten Jahre waren davon geprägt, dass die Entwicklung von medienbasierten Lernsystemen vor allem „technology driven“, und nicht „education driven“, waren, d.h. Technologien wurden oft in nicht-pädagogischen Kontexten entwickelt. Erst danach wurde versucht, pädagogische Konzepte an die Technik anzupassen, nicht umgekehrt. Hier ist dringend ein Perspektivenwechsel notwendig, will man Neue Medien als effektive Lehr-/Lernmittel entwickeln.

Die Neuen Medien werden mit Sicherheit in Zukunft einen wichtigen Bildungsfaktor im Kontext des Lebenslangen Lernens darstellen. Doch muss in diesem Zusammenhang die Frage gestellt werden, wo Möglichkeiten und Grenzen Neuer Medien liegen, wo Lernzugänge und Lernmöglichkeiten zu

verbessern sind, um sie sinnvoll in ein übergreifendes System von Bildungs- und Lernangeboten zu integrieren und innovative Lernarrangements zu entwickeln.

2. Möglichkeiten und Grenzen der Neuen Medien im Kontext von lebenslangem Lernen

Die technische Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen ist so alt wie die organisierte Bildung. Immer wieder gab es Neuerungen, die das Lernen erleichtern sollten; so reichen z.B. die Hilfsmittel für das Rechnen von den einfachen Rechenbrettern der alten Ägypter über den Rechenschieber bis zum Taschenrechner und dem Computer heute. Technische Neuerungen führten vor allem in den letzten fünfzig Jahren immer wieder zu technikbasierten Ansätzen in der Bildung. So kam z.B. in den 1960er Jahren der ‚programmierte Unterricht‘ auf. Auf der Grundlage des Behaviorismus sollte das Lernen dem Stimulus-Response-Muster folgen. Lernangebote wurden in Abfrageeinheiten zerlegt, die dann auf Papier oder über lineare Computerprogramme abgearbeitet werden konnten.

Die Leistungssteigerung der Computer führte dann zur ‚Computergestützten Instruktion‘, bei der besonders durch positive Rückmeldungen der Lernerfolg gesteigert werden sollte. Im Kontext von Computer Based Training ist dieser Ansatz als ‚drill & practice‘ bekannt geworden und findet sich auch noch heute als Basis vieler Lernprogramme. Die Entwicklung hin zu Multimedia ließ die Programme immer ausgefeilter werden. Durch intelligente tutorielle Systeme sollen heute flexible Anwendungsmöglichkeiten für die Bildung geschaffen werden.

Die Erweiterung um netzbasierte Konzepte, wie sie sich beim Telelearning mit seinen Varianten des Open Distance Learning, Teletutoring und Teleteaching zeigen, hin zum Web Based Training ist ein weiterer Schritt, die Neuen Medien als Lernmedien zu etablieren. Eine neue Perspektive werden dreidimensionale virtuelle Lernwelten eröffnen, in denen die Nutzer/innen selbständig agieren und ihren Interessen entsprechend ihr Lernen und ihre Bildung organisieren können. Diese Entwicklung erscheint vor allem unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens von großer Relevanz, da im Rahmen dieser Diskussion immer wieder „autonome Lernende“ ins Feld geführt werden. Betrachtet man sich allerdings derzeit z.B. die Lernangebote im Internet, zeigt sich, dass diese auf sehr traditionellen Lehr-/Lern-Konzepten basieren: dem Lernenden wird mit dem bereitgestellten Lernmaterial die Struktur vorgegeben, Selbststeuerung ist nur im Bezug auf zeitliche Organisation des Lernprozesses – dies meistens allerdings auch sehr eingeschränkt – gegeben.

Trotz aller Ansätze lässt sich heute feststellen, dass sich der Einsatz Neuer Medien bislang noch nicht übergreifend in der Bildung durchgesetzt hat. Dies liegt u.a. daran, dass es kaum schlüssige didaktisch-methodische Konzepte gibt, die die Neuen Medien in umfassende Lernsettings integrieren. Wie ein solches Lernsetting aussehen könnte, beschreibt zum Beispiel Michael Kerres mit dem Konzept der medialen Lernumgebung: „Es ist dies ein bewusst gestaltetes Arrangement technischer Medien und Hilfsmitteln als Teil einer sozialen und materiellen Umgebung, die Lernangebote und Dienstleistungen bereit hält, und in der das mediengestützte Lernen im Vordergrund steht,“ (Kerres 1998, S. 16).

Multimediale Informationssysteme, CBT-Anwendungen oder netzbasierte Kommunikationswerkzeuge können in eine solche Lernumgebung integriert sein. „Multimediale Lernumgebungen ermöglichen damit dem Lernenden

- den Abruf (gespeicherter) multimedialer Informationen (auch über Netze),
- deren Bearbeitung und Konstruktion,
- die Interaktion mit multimedialen Informationen und

- die interpersonelle (telemediale) Kommunikation“ (Kerres 1998, S. 17).

Die Entwicklung in Richtung solcher integrierten medialen Lernumgebungen wird in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben. Dabei können die Neuen Medien unterschiedliche Rollen einnehmen, als:

- Lerngegenstand,
- Lernwerkzeug,
- Lernmedium (vgl. ausführlicher: Steinmetz 1999, S. 816).

Es lassen sich verschiedene Typen von Neuen Medien beschreiben, die in den unterschiedlichsten Lehr- und Lernprozessen zum Tragen kommen können:

- kommunikationsbasierte Medien (z.B. Newsgroups, WWW-Foren, Chat-Rooms, E-Mail),
- informationsbasierte Medien (z.B. Datenbanken, Handbücher, Lexika auf CD-ROM-Basis; geographische Informationssysteme),
- werkzeuggestützte Medien (z.B. multimediale Softwaretools zur Bild-, Ton- und Videobearbeitung und für Autorensysteme),
- lehr-/lernbasierte Medien (von ‚drill & practice‘-Programmen bis zum ‚collaborative learning‘ auf Lernplattformen),
- Simulationen (zum virtuellen Experimentieren).

Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang, ob die Bildungsmedien offline auf CD-ROM oder online über Internet bzw. Intranet angeboten werden. Dies ist insofern von großer Relevanz, als Lernsoftware auf CD-ROM ganz andere Lehr-/Lernoptionen ermöglicht als Telelearning-Angebote im Internet. Festzustellen ist derzeit ein Trend zum Web Based Training, da dies flexiblere Kommunikationsoptionen bietet.

Die Palette der Lehr-/Lernoptionen stellt auch eine besondere Qualität neuer Bildungsmedien dar, denn ein einziges optimales Lehrverfahren, das für jeden Lernendentyp ideal ist, gibt es nicht. Verschiedene lerntheoretische Ansätze vom „Behaviorismus“ über den „Kognitivismus“ bis hin zum „Konstruktivismus“, haben auch zur Entwicklung unterschiedlicher didaktisch-methodischer Konzepte bei der Entwicklung von computergestützten Bildungsmedien geführt (vgl. u.a. Kerres 1998, S. 45ff). So bieten bei ‚drill- & practice‘-CBTs basierend auf behavioristischen Ansätzen Reiz-Reaktions-Ketten die Grundlage von Lernen. Aus konstruktivistischer Sicht bilden Simulationen einen idealen Zugang zum Lernen, der sich darauf bezieht, dass Lernende Wissen in Bezug zu realen Alltagssituationen aktiv konstruieren.

Obwohl sich gerade dieser Lernzugang als effektiv erweist, liegen hier bei der medialen Umsetzung Probleme. Die Gestaltung möglichst authentischer Situationen ist für den Lernprozess zwar von großer Bedeutung, aber in der technisch-medialen Umsetzung äußerst aufwendig. Deshalb fehlt es bislang in Deutschland an Angeboten, die z.B. szenarioorientiert E-Learning-Modelle didaktisch-methodisch aufbereiten. Eine Ausnahme bildet zum Beispiel die Wirtschaftssimulation CABS (Computer aided business simulation) der Firma Virtual Management. Sie zeigt auf, wie sich spielerisch komplexes Wissen in Simulationen aneignen lässt.

In den USA wird seit Jahren an den unterschiedlichsten Institutionen an Konzepten der szenariobasierten Lernumgebungen gearbeitet. Neben dem Massachusetts Institute for Technology (MIT) in Boston und dem Center for Lifelong Learning and Design (L3D) in Bolder (Colorado) ist hier an erster Stelle das Institute for the Learning Sciences (ILS) an der Northwestern University in Chicago zu nennen, dessen interdisziplinär zusammengesetzte Mitarbeiterstab unter der Leitung von Roger

Schank an der Entwicklung und Umsetzung von computerbasierten „goal-based scenarios“ arbeitet. Diese werden nicht nur für den Einsatz in universitären Lernarrangements, sondern auch für betriebliche Aus- und Fortbildungszwecke sowie den Consumer-Markt entwickelt.

Neben den zielgerichtet auf Lernprozesse ausgerichteten Bildungsmedien entwickeln sich derzeit im Internet Wissensplattformen wie zum Beispiel „Wissen.de“, die sozusagen Plattformen des informellen Lernens darstellen. Dort können Informationen abgerufen, konkrete Fragen bearbeitet und mit anderen Interessierten oder Experten diskutiert werden. Orts- und zeitunabhängig lassen sich hier individuelle Lernprozesse jenseits didaktische Aufbereitung selbstgesteuert initiieren.

Die Neuen Medien ermöglichen einen Perspektivenwechsel im Lernprozess, wenn die Lernumgebungen und Wissensplattformen offen und nicht nach einem abzuarbeitenden Curriculum gestaltet sind. Die Initiierung von Lernprozessen geht nicht mehr auf den „push“ von Lehrenden zurück, sondern auf den „pull“ der Lernenden. Diese Verlagerung der Verantwortung für die Qualität des Lernprozesses auf den Lernenden, stellt nicht nur eine Freiheit dar, sondern ist gleichzeitig eine Kompetenzzumutung.

Wie gezeigt bieten die Neuen Medien vielfältige Lernooptionen und einige Veränderungen im Lehr-/Lernprozess, doch gleichzeitig lassen sich u.a. folgende Probleme feststellen:

Problematik der Kosten: gute medienbasierte Lernsysteme erfordern einen hohen Entwicklungsaufwand. Die Materialien, die zur Wissensvermittlung genutzt werden sollen, müssen permanent auf den neuesten Stand gebracht werden, will man „just in time“-Bildungsangebote anbieten;

Problematik der Kompetenz: die Lernenden müssen über die Lernkompetenz verfügen, mit den Neuen Medien zu lernen; gleichzeitig bedarf es bei den Lehrenden neuer Kompetenzen, z.B. beim Teletutoring;

Problematik der Qualität: bislang fehlt es an übergreifenden Qualitätsstandards bezogen auf E-Learning;

Problematik der Didaktik: die didaktischen Modelle vieler E-Learning-Anwendungen orientieren sich an traditionellen didaktischen Designs, die Möglichkeiten der Neuen Medien werden oft nicht ausgeschöpft; die Orientierung an klassischen Fernstudien-Modellen, wobei der Lehrstoff nur elektronisch verschickt, die Kommunikation nach wie vor auf die Lehrenden hin orientiert ist, überwiegt derzeit;

Problematik des sozialen Kontextes: in Zeiten zunehmender Individualisierung kommt die Möglichkeit der orts- und zeitunabhängigen Nutzung der Neuen Medien zwar vielen entgegen, doch wächst gleichzeitig auch das Bedürfnis nach sozialem Austausch, dem das medienbasierte Lernen nur bedingt gerecht wird.

Problematik der Ausgrenzung: da das Lernen mit Neuen Medien einer technischen Grundausstattung bedarf, ist es nicht für alle privat finanzierbar.

Die Neuen Medien werden im Prozess des lebenslangen Lernens an Bedeutung zunehmen, doch werden sie traditionelle Lehr-/Lernformen nicht vollständig ersetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass in der Integration von Bildungsmedien und sozialen Austauschprozessen, also in der Verbindung von medienbasiertem und Präsenzlernen, eine der zentralen zukünftigen Herausforderungen für das Bildungssystem liegen wird.

3. Zukünftige Entwicklungsoptionen

Die alltäglichen Anforderungen, mit Neuen Medien umgehen zu können, nehmen wie gezeigt stetig zu. Ob im beruflichen Kontext oder in der alltäglichen Lebensorganisation, die Neuen Medien sind selbstverständlicher Bestandteil des Alltags. Doch es fehlt in breiten der Bevölkerung oft die Kompetenz im sozialen und technischen Umgang mit den Neuen Medien. Auch wenn sich z.B. die Zahlen von Internetanschlüssen in Deutschland permanent steigern, ist es nur ein bestimmter Ausschnitt der Bevölkerung, der die Neuen Medien kompetent nutzen kann. Potenziell stehen die neuen technischen Möglichkeiten allen offen, doch betrachten wir z.B. die Nutzung des Internets wird deutlich, dass es Exklusionen (Digital Divide) aufgrund von Alter, Geschlecht, Bildung, regionaler Verortung und nicht zuletzt aufgrund der technischen Kompetenz, aber auch der kulturellen Medienkompetenz gibt. So zeigt z.B. die ARD/ZDF-Online-Studie 2000, dass zwar der Nutzer/innenanteil in der Bevölkerung zunimmt (von 6,7 Prozent 1997 auf 28,6 Prozent 2000), sich diese Steigerung bezogen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen jedoch sehr unterschiedlich darstellt (Eimeren/Gerhard 2000). So sind u.a. Geschlecht, Bildung und Alter offensichtlich Faktoren, die Einfluss auf die Nutzung der Online-Medien haben.

Dafür mag es unterschiedliche Gründe geben, wie z.B.:

- die Kosten für die technische Ausstattung können nicht von allen aufgebracht werden (soziale Dimension),
- ein Großteil der Bevölkerung ist erst spät in der Biographie mit Medien und vor allem den Neuen Medien konfrontiert worden (generationenspezifische Dimension),
- der Technikzugang von Frauen ist oft nur unzureichend gefördert worden (geschlechtsspezifische Dimension),
- die technische Versorgung (z.B. mit modernen Netzen) sowie Nutzungsangebote sind in ländlichen Regionen nicht optimal ausgebaut (regionale Dimension).

Gesamtgesellschaftlich gesehen geht es also primär darum, eine digitale Spaltung der Gesellschaft zu verhindern (vgl. Perillieux u.a. 2000). Denn nur dadurch können die Optionen der Medienunterstützung von lebenslangem Lernen von allen genutzt werden.

Vor dem Hintergrund der Optionen des Einsatzes Neuer Medien auf den verschiedenen Ebenen lebenslangen Lernens sind es vor allem folgende Bereiche, in denen zukünftig Veränderungen notwendig sind:

Kulturtechnik Medienkompetenz

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen entwickelt sich der kompetente Umgang mit den Neuen Medien immer mehr zu einer Kulturtechnik. Diese Perspektive erfordert es, Medienkompetenz nicht nur als technische, sondern vor allem als kulturelle Kompetenz anzusehen. Deshalb scheint auch die Verengung des Themenfeldes „Neue Medien und Lernen“ auf berufliche Qualifizierung eher kontraproduktiv.

Empfehlung: Der Umgang mit Neuen Medien sollte auf allen Ebenen der Bildung, d.h. auch in der kulturellen und politischen Bildung gefördert werden. Besonders für diese Bereiche bedarf es einer verstärkten Förderung, wenn offene Prozesse des lebenslangen Lernens unterstützt und Medienkompetenz im umfassenden Sinne in der Bevölkerung entwickelt werden sollen.

Lernmedien

Die didaktisch-methodischen Potenziale der Neuen Medien sind bislang noch nicht ausgeschöpft. Während in den USA Grundlagen- mit Anwendungsforschung und Praxisumsetzung vernetzt werden, geschieht dies in Deutschland nur zögerlich. Die vielfältigen Förderprogramme bedingen die Tendenz, dass an den unterschiedlichsten Stellen an den gleichen Problemlösungen gearbeitet wird und viele ähnliche Lösungen entwickelt werden. Dabei werden oft die Notwendigkeit und die Synergieeffekte interdisziplinärer Zusammenarbeit ignoriert.

Während heute der Einsatz virtueller Umgebungen für die Produktentwicklung z.B. in der Automobilindustrie entwickelt wird, spielen Bildungskontexte hier keine Rolle, da hier die Entwicklungskosten zu hoch erscheinen. Doch in Anbetracht der wachsenden Bedeutung von Wissen per se für die gesellschaftliche Entwicklung scheint dies ein erhebliches Defizit in der strategischen Ausrichtung der Förderungspraxis.

Empfehlung: Die interdisziplinäre Grundlagen- und Anwendungsforschung bezogen auf den Einsatz Neuer Medien in allen Bildungsbereichen, die für das lebenslange Lernen relevant sind, sollte stärker als bisher koordiniert und finanziell gefördert werden.

Lernarrangements

Die Bedarfe der Lernenden in Bezug auf Bildungsprozesse gehen immer stärker in Richtung Individualisierung und Flexibilisierung. Das bedeutet, dass Lernarrangements für unterschiedliche Lerntypen zur Verfügung gestellt werden müssen. D.h.:

- Menschen, die vor allem im sozialen Diskurs lernen wollen, werden weiterhin die Möglichkeit haben wollen, dies in klassischen Präsenzkursen zu tun,
- Menschen, die stärker individualisiert lernen wollen, werden Angebote nachfragen, die orts- und zeitunabhängig genutzt werden können.

Die Neuen Medien werden in diesem Kontext zu einem wichtigen Lernwerkzeug, dessen Nutzung allerdings eine spezifische Kompetenz bei den Lernenden voraussetzt.

Empfehlung: Lernen mit Neuen Medien sollte im Kontext einer umfassenden Bildungsstrategie gleichberechtigt mit anderen Bildungsoptionen weiterentwickelt werden und nicht gegen diese ausgespielt werden.

Lehr-/Lernkonzepte

Während im Kontext des ‚lebenslangen Lernens‘ autonome Lernende und Lehrende als Lernbegleiter in vielen pädagogischen Diskursen Hochkonjunktur haben, kommt die E-Learning-Welt sehr klassisch daher, den Lernenden wird mit dem bereitgestellten Material alles detailliert vorgegeben, die Fragestellungen liegen fest, die Antworten sind auf multiples Kreuzen eingeschränkt. Die einzige Selbststeuerung besteht darin, dass die Lernenden entscheiden dürfen, wann sie sich die Texte und Materialien herunterladen, bzw. wann sie sich - natürlich innerhalb einer eng definierten Marge - in das WBT einloggen.

Empfehlung: Um den pädagogischen Mehrwert von Neuen Medien im Kontext des lebenslangen Lernens zum Tragen zu bringen, bedarf es verstärkt der Entwicklung lernendenorientierter medienbasierter Lehr-/Lern-Konzepte, die weit über den heutigen Stand hinausgehen.

Rolle der Lehrenden

Lehrende sind nicht mehr nur als Wissensvermittler gefragt, sondern auch als Berater und Mitlernende im Lernprozess. Besonders in Bezug auf die Anwendung Neuer Medien wird es vorkommen, dass Lernende in einzelnen Bereichen eine höhere Kompetenz haben als die Lehrenden. Dies gilt es didaktisch und methodisch zu nutzen.

Pädagog/innen, z.B. in der Weiterbildung, werden in Zukunft verstärkt unter anderem folgende Kompetenzen brauchen:

- Moderation von Lernprozessen,
- Beratung von Lernenden nach deren Bedürfnissen,
- Gestaltung und Organisation anregender Lernarrangements.

Vor allem vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses von Neuen Medien werden die Anforderungen an die Lehrenden hinsichtlich flexibler Gestaltung von Lernarrangements deutlich.

Empfehlung: Um die kompetente Begleitung lebenslanger Lernprozesse zu sichern, sollte eine Aus- und Fortbildungsoffensive „Neue Medien in der (Weiter-)Bildung“ für Pädagog/innen gestartet werden, die alle Säulen des Bildungssystems umfasst.

Situation der Lernenden

Die Motivationslagen und Interessen von Lernenden an medienbezogenen Angeboten können sehr unterschiedlich sein. Das Problemgefüge des Alltags durch technisch-ökonomisch verursachte Veränderungen im privaten bzw. beruflichen Bereich ist oft der zentrale Bezugspunkt für Menschen, sich für ein Bildungsangebot zu entscheiden. Es mag beruflich für sie notwendig sein oder der Befriedigung persönlicher Interessen dienen. Oft fungieren z.B. Bildungsangebote von Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der Neuen Medien, um Ängste im Umgang mit Neuen Medien abzubauen. Selbstverständlich gibt es auch viele Menschen, die keinerlei Berührungsängste mit den Neuen Medien bzw. längst Erfahrungen mit ihnen gemacht haben. Je nach Interessen und Voraussetzungen der Lernenden können die Erwartungen auch hier sehr unterschiedlich sein. Die verschiedenen alltäglichen Lebenskontexte führen zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der Bildungsinteressen. Bildungsbiographie, Lerntyp, aktuelle Problemlagen sind entscheidende Faktoren für die Erwartungshaltungen, auf die auch bei der Gestaltung medienbezogener Lernarrangements und Angebote Rücksicht genommen werden muss.

Empfehlung: Um effektive medienbasierte Lernangebote zu entwickeln, werden mehr Erkenntnisse darüber benötigt, wie Menschen mit Neuen Medien in Abhängigkeit von ihren Lernstilen und Lernkompetenzen lernen. Die anwendungsbezogene Lernforschung bezogen auf Neue Medien muss intensiviert und verstärkt gefördert werden.

Rolle von Institutionen

Die konzeptionelle Integration Neuer Medien in die Bildung erfordert auch ein Umdenken in den Einrichtungen. Die traditionelle Zuordnung in den EDV-Bereich ist längst zu einem Hemmschuh für eine Weiterentwicklung von institutionsübergreifenden Konzeptionen für den Einsatz von Neuen Medien geworden. Obwohl die Bedeutung des Themas erkannt worden ist, fehlt es noch an organisationalen Strategien und vor allem an strategischer Planung.

In manchen Einrichtungen gibt es Ansätze, Neue Medien in die Breite der Angebote zu integrieren und auch eigene Telelearning-Angebote zu entwickeln. Gegenwärtig zeigt sich z.B. in Weiterbildungseinrichtungen auch ein verstärkter Trend zu offenen Angeboten, wie z.B. Internet-Café. Außerdem erweitert sich das Spektrum der Anbieter, welche die Vermittlung von Medienkompetenz als ihre Aufgabe ansehen. Zum Beispiel treten neben die traditionellen Anbieter von Weiterbildung heute private, kommerzielle Anbieter, aber auch öffentliche Einrichtungen wie Bibliotheken und Museen.

Dies erscheint vor allem im Hinblick auf informelles Lernen von Relevanz. Menschen sollten an immer mehr Orten die Möglichkeit erhalten, Neue Medien kennen zu lernen ohne dabei unter großen Lerndruck zu geraten.

Empfehlung: Offene Zugänge zu den Neuen Medien sollten verstärkt gefördert werden. Dies sollte in einem Netzwerk von Institutionen geschehen, um möglichst vielen Interessenlagen der Menschen gerecht zu werden.

2

3 Vernetzung

Forschungseinrichtungen, Bildungsinstitutionen und Wirtschaftsunternehmen arbeiten derzeit an der Entwicklung und Implementierung von Lösungen für E-Learning und Wissensmanagement, dies allerdings mit unterschiedlichen Interessen. Aktuell scheinen die Perspektiven der Marktgängigkeit und der kurzfristigen finanziellen Effizienz („es muss sich rechnen“) die Entwicklungen zu bestimmen. Doch langfristig gesehen, darf Bildung nicht unter diesen Kurzeit-Perspektiven betrachtet werden, will Deutschland im globalen Kontext konkurrenzfähig bleiben.

Empfehlung: Es müssen langfristige Perspektiven für die Entwicklung einer „Lernenden Gesellschaft“ entwickelt und gefördert werden, in denen die Interessen der verschiedenen Bereiche vernetzt werden, allerdings unter dem Primat der gesellschaftlichen Entwicklung und nicht nur unter dem Primat der Marktentwicklung.

4 Bildungssystem

Der Einsatz der Neuen Medien ist in der Tendenz zeit- und ortsunabhängig und führt mit Hinblick auf das Internet perspektivisch zu einem globalen Bildungsmarkt. Dies wird vorerst nur bedingt Auswirkungen auf die Bildungsstruktur in Deutschland haben, wenn sich auch schon bezogen auf die Hochschulbildung Konkurrenzen abzeichnen. Ein anderer Aspekt der für das Bildungssystem von großer Relevanz werden könnte, ist die Frage nach der strikten Trennung der Bildungsbereiche (Schule, berufliche Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung/Erwachsenenbildung). Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens könnte sich diese Trennung als Hemmnis der Weiterentwicklung des Bildungssystems erweisen.

Empfehlung: Die bereits begonnene Diskussion über ein zukunftsfähiges Bildungssystem sollte unter Einbezug der Möglichkeiten der Neuen Medien intensiviert und die derzeitige Versäulung des Bildungssystems durchlässiger gemacht werden.

Literatur

BMBF (Hrsg., 1998): Innovationen für die Wissensgesellschaft. Förderprogramm Informationstechnik. Bonn

- Bruns, Beate/Gajewski, Petra (2000): Multimediales Lernen im Netz. Leitfaden für Entscheider und Planer. Berlin u.a. (2. Aufl.)
- Eimeren, Birgit van/Gerhard, Heinz (2000): ARD/ZDF-Online-Studie 2000: Gebrauchswert entscheidet über Internetnutzung. Media Perspektiven, H. 8, S. 338-349
- Frantzen, Steven J. (2001): Bits- und Bytes statt Fleisch und Blut: Vom Lehrer zum E-Learning – Eine Prognose der IDC. In: Meissner, Bärbel/Reinhard, Ulrike: Who is who in Multimedia Bildung 2001. Heidelberg. S. 116-117
- Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklungen. München, Wien
- Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg., 1998): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 1: Analysen und Lernorte. Frankfurt/M.
- Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg., 1998): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt/M.
- Perillieux, René/Bernnat, Rainer/Bauer, Marcus (2000): Digitale Spaltung in Deutschland. Ausgangssituation, Internationaler Vergleich, Handlungsempfehlungen. Hrsg. von Booz, Allen & Hamilton und der Initiative D21. Berlin (im Internet unter: <http://www.initiaved21.de/news/disp.pdf>)
- Rein, Antje von (Hrsg., 1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn
- Stang, Richard (Hrsg., 2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Stang, Richard/Apel, Heino/Hagedorn, Friedrich (Hrsg., 1999): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 3: Konzepte, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M.
- Steinmetz, Ralf (1999): Multimedia-Technologie. Grundlagen, Komponenten und Systeme. Berlin u.a.
- Thiedeke, Udo (Hrsg., 2000): Kreativität im Cyberspace. Erfahrungen und Ergebnisse im Projekt: Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Wiesbaden
- Thiedeke, Udo (Hrsg., 2000): Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Wiesbaden

Günther Dohmen

Zukunftsperspektiven und offene Fragen zur Rolle der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bei der künftigen Entwicklung des lebenslangen Lernens

Ausgangsthese: - Die modernen Technologien können zu Konsequenzen für die Zukunft des menschlichen Lernens und der Weiterbildung führen, die dringend einer gezielteren Klärung, Untersuchung und Erprobung bedürfen.

Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang eine offene kritische Auseinandersetzung mit den folgenden Fragen:

1. Wenn die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl die *Speicherung* einer fast unbegrenzten Fülle von Informationen in vernetzten Datenbanken wie den schnellen *Abruf* der jeweils benötigten Wissensbausteine ermöglichen, - wie weit verliert damit die *Wissensvermittlungsfunktion* der Bildungsinstitutionen ihre zentrale Bedeutung und wird eher zu einer ergänzenden Funktion ? Und wie weit wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zum gezielten Suchen, Auswählen, Verarbeiten und Kombinieren von Daten, Informationen und kodifiziertem Wissen für die Lösung konkreter Aufgaben und Probleme zur zentralen *Schlüsselkompetenz* für das lebenslange Lernen ? Das heißt: wie weit kann und soll in Zukunft die Vermittlung „fertigen Wissens“ didaktisch zurücktreten gegenüber der Anregung und Anleitung zum *erkundend-forschend-recherchierenden Lernen* und zur kreativen *Umsetzung* des jeweils akut erarbeiteten Wissens in situative Handlungsstrategien und Verhaltensänderungen ?
2. Wenn die modernen Technologien ein frei *navigierendes Lernen* in offenen Netzwerken ermöglichen, - wie weit wird damit neben dem traditionellen linearen Lernen und fachsystematischen Wissensaufbau ein flexibles anforderungsbezogenes „*Hyperlernen*“ mit wechselnden Einstiegs- und Verzweigungsmöglichkeiten - und seine Förderung - notwendig ? Und wie weit hat das dann relativierende Konsequenzen für die fachbezogene Aufbereitung und Vermittlung des Wissens ?
3. Wenn sich durch die elektronische Erschließung der verschiedensten Lernangebote, Lernmaterialien und Lernhilfen eine *breitere Vielfalt der Lernoptionen* anbietet und eine freiere Zusammenstellung individueller „Lernmenüs“ möglich wird, - wie weit verliert dann die didaktische Bemühung um die Entwicklung optimaler gleicher Lehrgänge für größere Gruppen als Grundform *unterrichtlicher Lehre* ihre Berechtigung ? Und wie weit fordern die verschiedenen alternativen elektronischen Zugangs-, Selektions- und Verzweigungs- und Verknüpfungsmöglichkeiten zu einer neuen Grundform des lebenslangen Lernens heraus, die durch ein stärker von den Lernenden *selbst gesteuertes suchend-fokussierendes Lernen* bestimmt wird, dessen Zusammenhang nicht mehr durch eine „objektive“ (curriculare) Ordnung des Wissens vorgegeben ist, sondern von den Lernerinnen und Lernern jeweils aus ihren eigenen Frage-, Problem- und Interessenzusammenhängen entwickelt werden muss ? Und was bedeutet das für die *Konsistenz des lebenslangen Lernens* ?
4. Wenn die neue *digitale Kommunikationstechnik* eine *integrative* Nutzung von Text, Ton, Grafik, Bild und Film möglich macht und wenn die Lerner und Lernerinnen mit modernen *Digitalkameras* auch selbst Bild, Ton und Text aufnehmen und am PC bearbeiten können, - wie weit kann und soll

damit die Entwicklung bzw. produktive Ausgestaltung multimedialer Lernmaterialien und Lernprogramme stärker zu einer Aufgabe der Lernenden selbst werden ? Wenn virtuelle Lernumwelten leichter als reale *Umfelder* von den Lernenden konstruktiv mitgestaltet werden können, wie weit ergeben sich damit ganz neue Möglichkeiten und Anforderungen eines *unabhängigeren, selbstbestimmteren Lernens* ? Und wie weit führt das zu Lern-Überforderungen für viele Bürger/innen ?

5. Wenn alle an gemeinsame Server bzw. Intranets angeschlossenen Teilnehmer in einem *virtuellen Kommunikationsprozess* abwechselnd zu Gebenden und Nehmenden, zu Lehrenden und Lernenden werden können und wenn jeder seine Gedanken, Meinungen, Fragen, Positionen elektronisch publizieren und öffentlich zur Diskussion stellen, aus aller Welt Stellungnahmen, Urteile, Korrekturen, Ergänzungen erhalten und selbst jederzeit zu fremden Präsentationen Stellung nehmen und die Vorlagen anderer weiterentwickeln kann, - wie weit führt das zu neuen Chancen und Problemen der *Demokratisierung, Deregulierung* und *Entsystematisierung* des lebenslangen Lernens ?
6. Wenn als Konsequenz aus den neuen Möglichkeiten einer von realen räumlichen Eingebundenheiten unabhängigen elektronischen Informationsvermittlung und Kommunikation ein neues Lernen in globalen Horizonten möglich wird, - wie weit können dann in Zukunft *auch elektronisch präsentierte und nicht real erfahrene* Lernorte, Lernpartner und Lernsituationen neue multikulturelle Lernprozesse auslösen ?
7. Wenn die für das moderne „situative Lernen“ notwendigen herausfordernden *Problemsituationen* über Medien gezielter präsentiert und in Computersimulationen verschiedene Lösungsmöglichkeiten anschaulich durchgespielt und erprobt werden können, - wie weit bieten diese virtuellen Präsentationen von „*goal-based scenarios*“ eine neue *virtuelle Spielart des „learning by doing“* und ermöglichen damit wichtige Erweiterungen und *Erleichterungen eines praxisnäheren situativen Lernens* ?
8. Wenn es die neuen Technologien ermöglichen, am Bildschirm konstruktiv Objekte zu *manipulieren*, Situationen zu *simulieren*, Schauplätze, Museen, Ereignisse virtuell zu besuchen und erkunden, vertraute Wirklichkeitsbezüge, Wahrnehmungsstrukturen, Denkweisen und Deutungsmuster aufzubrechen und virtuell zu überschreiten und damit *Erfahrung und Phantasie*, Lernen und Spiel, Physikalisches und Symbolisches, Technik und ästhetisches Design in neuer Weise zusammenzubringen, - wie weit kann sich daraus für das lebenslange Lernen eine neue Dimension des *kreativen, phantasiebezogen-spielerisch-ästhetischen Lernens* erschließen, die aus dem Mühlrad der Qualifizierung für Beruf und Karriere heraus und zu ganzheitlicheren Lebensperspektiven, schöneren Bildern, humaneren Emotionen und künstlerischeren Erfahrungen hinführt ? Und wie weit ermöglicht diese virtuelle Realitätsüberschreitung die Entwicklung von *Kompetenzen*, die in der Berufs- und Alltagswelt nicht herausgefordert werden ? Wie weit kann dann auch durch die spielerische Flexibilisierung der Kontextbezüge der *Transfer* kontextgebundenen Wissens und Könnens erleichtert werden ?
9. Wenn ein Autor nicht mehr etwas in einsamer Konzentration Ausgereiftes drucken und als gebundene Schrift verteilen lässt, sondern schon einen Entwurf ins Internet und damit in die öffentliche Diskussion eingibt und wenn der Entwurf dann in gemeinsamer Erörterung ausreifen bzw. sich weiterentwickeln kann, und wenn sogar jeder, der den Text in irgendeinem

Entwicklungsstadium gedruckt haben will, ihn jederzeit über seinen PC-Drucker selbst ausdrucken kann, - wie weit führt das zu einem neuen *offeneren, kommunikativeren Publizieren* in Lern- und Erkenntnisbildungs-Zusammenhängen, das klassische Autorenrechte obsolet werden lässt?

10. Wenn sich alle Pädagogen darüber einig zu sein scheinen, dass die neuen vielfältigen virtuellen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten die *face-to-face-Kontakte* und die unmittelbaren Kommunikationen bei realen Treffen, Arbeitsgemeinschaften etc. nicht ersetzen können, welche neuen *Kombinations- und Kompensationsformen* zwischen individuellem Lernen am häuslichen PC, virtuellen Kommunikationskontakten mit fernen Partnern und face-to-face-Kommunikation und gemeinsamem Lernen in sozialer Gruppenarbeit werden sich dann in Zukunft in einer umfassenderen Lernumwelt entwickeln ?

Wieweit bleiben *persönliche Begegnungen* und unmittelbare mitmenschliche Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit lebendigen Menschen für ein bildendes Lernen notwendig?

Wie lassen sich reales und virtuelles interaktives Lernen und ein *realer und ein virtueller Lern-Service* sinnvoll kombinieren ?

Und wie können die neuen Technologien als Teile der gesamten Lebens-, Arbeits- und Medienwelt lernender Menschen am besten mit den verschiedensten *anderen Lernanstößen* in der modernen „Lerngesellschaft“ kombiniert werden?

11. Wenn mit der wachsenden Bedeutung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ein *neues Bildungsgefälle* („digital divide“) droht, - wie kann dagegen eine breitere „Medienkompetenz“ entwickelt werden ? Und wie kann eine zur Vermittlung der didaktischen und technischen Medienkompetenz notwendige *Ausbildung von Experten*, Beratern, Tutoren, Moderatoren etc. so organisiert werden, dass die Techniker mehr didaktische und die Pädagogen mehr technologische Kompetenz entwickeln ? Wie kann die Engführung zu einer nur auf die technische Mediennutzung ausgerichteten Kompetenz vermieden werden ? Wie kann die Medienkompetenz plausibel eingebettet werden *in eine umfassendere Lernkompetenz*, die sich auf das menschliche Lernen mit seinen verschiedenen Formen, Lernorten, Medien und Bedeutungen im Ganzen bezieht ?

Welche technischen Vereinfachungen (Hardware-Bausteinsysteme für Laien ?) und welche für jedermann verständliche didaktischen Vermittlungen sind notwendig, um ein *multimediales lebenslanges Lernen aller* zu ermöglichen ?

Eckhard Emminger
Wiltrud Gieseke
Ekkehard Nussl

Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen

1. Lebenslanges Lernen und Pädagogische Kompetenz

Lebenslanges Lernen setzt für seine Realisierung erwachsenenpädagogische Professionalität beim Lehrenden voraus. Notwendig für professionelles Handeln sind Konzepte und Strategien, um pädagogische Wirklichkeit beschreiben, diagnostizieren, interpretieren und gestalten zu können. Nur dadurch, dass die Perspektive der Lehrenden auf die lernenden Erwachsenen, ihre Potenziale, ihre Möglichkeiten, ihre Interessen und auf die Anforderungen, denen sie genügen wollen, orientiert ist, kann sich lebenslanges Lernen als kulturelle Anforderung realisieren.

Gerade die sich permanent ändernden systemischen Bedingungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bei gleichzeitiger Forderung nach einer hohen Qualität machen es notwendig, dass eine wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie eine berufspraktische Qualifizierung der Lehrenden gesichert sind. Über das Studium und die Weiterbildung der erwachsenenpädagogisch Tätigen sind Reflexions-, Gestaltungs- und Innovationspotentiale herauszubilden und so erwachsenenpädagogische Standards zu sichern.

Auf die folgenden sechs Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben sich Studium, Aus- und Fortbildung zu konzentrieren:

- *Lehre:* Sie bleibt im Zentrum der Erwachsenenbildung, verändert sich aber: Moderation, Lernberatung, erhöhte Methodenkompetenz bei verringertem Wissens-know-how kennzeichnen den notwendigen „Umbau“ von Lehre. Unverzichtbar bleibt dennoch der Erwerb einer didaktisch-methodischen Kompetenz, also der Fähigkeit, ausgewählte oder vorgegebene Inhalte didaktisch aufzubereiten, dazu Ziele zu formulieren und für den konkreten Unterricht einen adressatenorientierten, inhalts- und zieladäquaten Methoden- und Medieneinsatz zu planen. Dafür sind auch Kenntnisse aus der Lernpsychologie unentbehrlich.
- *Management:* Die Relevanz von Management nimmt zu; sie betrifft Institutionen, zunehmend aber auch das Management der eigenen Arbeitskraft. Zum Management gehören Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Führung, Organisation, Finanzen etc.
- *Planung:* Die Anforderungen an eine adressatenorientierte Planung von Fort- und Weiterbildungsangeboten nehmen zu: der Planungsaufwand erweitert sich um die Verbindung von selbstorganisierten Lernprozessen und offerierten Lehrangeboten. Im Zuge einer „Modularisierung“ erhöhen sich die Anforderungen an eine stofforientierte und lernerbezogene Stringenz.
- *Mediale Produktion:* Je mehr Lernende im virtuellen Raum auf vorfabrizierte und nebenläufig-interaktive Medienangebote zurückgreifen, desto mehr wird die Kompetenz und Aktivität von Lehrenden in der Produktion von medialen Angeboten gefragt sein. Hier entsteht ein völlig neuer

„Lehrbereich“, der Kompetenzen im Umgang mit Medien ebenso wie neue didaktische Kompetenzen erfordert.

- *Weiterbildungsberatung*: Die personenbezogene Beratung wird sich ausdifferenzieren und die in einer Region vorhandenen Netzwerkstrukturen mit in das eigene Angebot einbeziehen müssen. Sie muss gekennzeichnet sein von einer Zuständigkeit, nicht aber von einer ausschließlichen Verantwortung für den Lernprozess des/der zu Beratenden.
- *Theoretische Reflexion und Selbstreflexion*: Die veränderte Rolle der Lehrenden gegenüber den Lernenden erfordert
In einem noch höheren Maß als bisher die Kompetenz zu Selbstreflexion und Selbstevaluation bei den pädagogisch Tätigen. Eine notwendige Voraussetzung dafür sind theoretische Grundlagen, die sich auf die Bedingungen lebenslangen Lernens und erwachsenenpädagogischer Biographieforschung beziehen.

2. Diskussion der Weiterbildungs-Professionalität

Die Professionalitätsentwicklung hat in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung eine kurze Geschichte, sie ist begrifflich, konzeptionell eingeleitet worden durch Wolfgang Schulenberg mit einem Aufsatz „Erwachsenenbildung als Beruf“ (1972). Vorgedacht wurde allerdings bereits in der Weimarer Republik von damaligen Volksbildnern wie Tews (1981), Weitsch (1927), Hartmann u.a. (1972, 1982). Auch im damaligen Vereinswesen sind entsprechende Anforderungen formuliert worden.

Die Professionalisierungsdebatte hat sich nach Beginn in den 50er Jahren (vgl. Gierke/Loeber-Pautsch 2000) erst in den 70er Jahren mit den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsgesetzen (Faulstich 1991, 1995, 1996) in den Ländern konkretisiert. In den 80er Jahren durch eine anhaltende Arbeitslosigkeit bedingt, startete die damalige Bundesregierung eine Qualifizierungsoffensive, die zur projektorientierten beruflichen Umschulung und Fortbildung führte (Strunk 1988) und in den 90er Jahren in den neuen Bundesländern noch einmal einen Höhepunkt erlebte (Faulstich 1993, Meier 1993, Bosch/Neumann 1993, Kuwan 1999). Die kompakte Entwicklung dieser beruflichen Weiterbildung ist sehr spät oder gar nicht von Professionalitätsforderungen begleitet worden und mündete dann in eine Qualitätskritik an die Weiterbildung (Gieseke 1994). Neue Qualitätsstandards veränderten in den 90er Jahren nachhaltig die Strukturen, die jetzt von der betrieblichen zur beruflichen Weiterbildung auch die öffentliche Erwachsenenbildung erfasste (z. B. QUEM 1993, Dröll 1999 a/b, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 33).

Unter dem Fokus lebenslangen Lernens geht es gegenwärtig darum, Qualität durch Professionalität zu erreichen. Konzepte für veränderte Lernkulturen, die den individualisierten Ansprüchen auch an komplexen Verwertungsansprüchen und unterschiedlichen Lernniveaus besser gerecht werden, verlangen nun eine grundständig bessere erwachsenenpädagogische Ausbildung. In der „entgrenzten“ Weiterbildungslandschaft (J. Kade 1997) kann sie aber nicht allein durch die Verbände und Betriebe organisiert werden, sondern die Universitäten sind gefordert. In der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sind 1995 und 1998 diese Fragen bearbeitet worden (Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996, Derichs-Kunstmann/Faulstich/ Wittpoth 1999).

Der bisherige Diskurs zur Professionsdebatte lässt sich unter vier Punkten bündeln:

1. Professionalisierung und Verberuflichung

2. Professionalität und Organisationen
3. Professionalität als Kompetenz
4. Profession und Wissen.

2.1 Professionalisierung und Verberuflichung

Mit Professionalisierung wird ein Konzept für die Weiterbildung beschrieben, das den Diskurs aus der Berufssoziologie aufnahm. Der Anspruch war, im Sinne des Hartmannschen Konzeptes von der Arbeit über den Beruf zur Profession einen Entwicklungsverlauf zu beschreiben, der Qualifizierung, Forschung, Theoriebildung und spezifische ethische Verantwortung in Programmplanung und Lehre als Anspruch und Leitprogramm für eine Zukunft bündelt (Hartmann 1972, 1982; Oevermann 1996, Koring 1987, Gieseke 1991, Nuissl 1995). Der Lehrerberuf war dabei nie als Bezugspunkt gedacht, weil allein die institutionellen, organisatorischen Bedingungen und das Fehlen von Lehrplänen zu völlig anderen Arbeitskonstellationen führen. Erwachsenenbildung als Suchbewegung, als Dienstleistung, als Forum, als Qualifizierung, als mediales Lernpaket, als Wissenressource, als Trainings- oder als Reflexionsangebot schafft komplexe Lernkulturen, die situationsspezifisch auszulegen sind. Der Teilnehmer, weil er Nachfrager ist, stand dabei immer im Mittelpunkt. Professionalisierung war und ist in diesem Sinne selbst Programm, die sich noch nicht aus den bildungspolitischen Bestimmungen befreien konnte. Die Spezifik pädagogischer Prozesse als Interaktion und Intervention mit spezifischen Anforderungen, da sie auf das jeweilige Handeln und Verhalten Einfluss nimmt, Wirkungen hat und eingreift ins subjektive Leben, verlangt besondere Reflexivität, Ethik, Folgeabschätzungsfähigkeit, da die Lernprozesse über Beratung die Interventionen intensivieren, bei gleichzeitig konstruktivistisch begründeter Verantwortungszurücknahme. Professionalisierung als Programm ist empirisch in verschiedenen Studien der 80er und 90er Jahre in verschiedenen Handlungsfeldern (Vath 1975, Peters-Tatusch 1981, Arnold 1983, Jütting u.a. 1992, Harney/Jütting/Koring 1987, Gieseke 1989, Schmidt-Lauff 1999, Dröll 1999c) untersucht worden. Diese Untersuchungen belegen den völlig offenen Programmcharakter. So arbeitet Vath in einer frühen Studie heraus, dass die Professionalisierung sich erst einmal als Verberuflichung darstellt, Peters-Tatusch hat durch eine Stellenanalyse in überregionalen Zeitungen das nachgefragte Handlungsprofil für die Weiterbildung erschlossen, um die Bedarfe zu erfassen. Jütting hat beschrieben, wie die lehrenden Tätigkeiten mit den planenden Tätigkeiten im Anforderungsprofil zu verbinden sind. Gieseke betont die fehlende pädagogische Wissensentwicklung bei den neu eingestellten hauptberuflichen Mitarbeitern, so dass aus den institutionellen Sozialisationsprozessen das genutzte Wissen erst entstehen muss. Alltagswissen, Erfahrungswissen wird zur entscheidenden Ressource (Dewe 1996). Dieses führte in den frühen Phasen der Entwicklung zu einem engen Pädagogikbegriff, der allein die Lehr-Lernsituation darunter fasst und die planerischen Aufgaben, die den wesentlichen Tätigkeitsinhalt der neuen Hauptberuflichen ausmachte als organisatorische Tätigkeiten davon abspaltete.

In der Untersuchung von Schmidt-Lauff wird dagegen die professionelle Grenzziehung für die betriebliche Weiterbildung als problematisch beschrieben, da die Interventionsinteressen, den Bildungsprozess überschreiten. Drölls Studie beschreibt die neue Selbständigkeit, die trägerübergreifend angelegt ist als Freiberuflichkeit, die faktisch Hauptberuflichkeit ist. Veränderungsprozesse sind auf der Ebene von Beruflichkeit vor allem als neue ausdifferenzierte Freiberuflichkeit zu begreifen, Programmplanung wird allerdings nicht mehr als organisatorische Tätigkeit, begriffen, sondern als Angleichungsprozess im regionalen Umfeld, mit Entscheidungsoptionen vor den verbandbezogenen oder institutionellen Zielperspektiven (Gieseke

2000). Dennoch kann eine Angleichung der Tätigkeitsprofile bei aller Vielfalt der organisatorischen und institutionellen Strukturen beobachtet werden (siehe dazu auch Wittpoth 1997).

Professionalisierung als Prozess befindet sich demnach gegenwärtig in der Situation, eine neue freiberufliche Hauptberuflichkeit herausgebildet zu haben, wobei sich die Anforderungsprofile institutionenübergreifend entwickeln, ohne dass aber die spezifische Zielbindung an die Träger und Institutionen aufgegeben wird. Die Professionalisierung durch berufliche Sozialisation, die noch für die 80er Jahre bestimmend ist, wird durch ein größeres Qualifizierungsinteresse über Wissens- und Kompetenzerwerb in eine weitere Entwicklung gebracht. Dieser Prozess individualisiert sich aber zunehmend und bedarf begleitend struktureller systemischer Entscheidungen.

2.2 Professionalisierung und Verbände/Betriebe/Institutionen

Die Professionalisierung war nur eine indirekte staatliche Entscheidung z. B. über Ländergesetze, aber auch diese formulieren eine plurale Weiterbildungsstruktur. Der Professionalisierungsprozess ist also, in diese Richtungen gehen die Analysen (Weinberg 1980), von den Verbänden vollzogen worden, sie haben in diesem Zusammenhang die entscheidenden Fortbildungsaktivitäten hervorgebracht⁵⁵. Die auf diesen Kontext bezogenen Diskurse werden theoretisch als planerisch, disponierendes Berufshandeln, als wissenssoziologische Position oder als professionelles Handeln im berufs- und betriebspädagogischen Kontext beschrieben (Nittel 2000). Dieser Prozess hat sich durch die europäischen und spezifischen Förderungen durch die Bundesanstalt für Arbeit noch einmal ausgedehnt und wird als entgrenzte Weiterbildung interpretiert. Bereits jetzt wird in der Literatur die vielleicht berechtigte Kritik laut, dass Anforderungen und Probleme, die nach verantwortlichen Entscheidungen und Problemabwägungen verlangen, in einen Weiterbildungs- und/oder Beratungsbedarf umformuliert werden. Die angedockte oder besser beigeordnete Weiterbildung, also Weiterbildung, die an einem Verband, einer Organisation oder einem Betrieb angeschlossen wird, wird so zu einem innerorganisatorischen Instrument der Problembewältigung. Harney (1998) hat am Beispiel des Krankenhaussystems die Differenz von pädagogischen und betrieblichen Handlungslogiken herausgearbeitet. Die klassischen Stabsstellen werden entweder outgesourced oder im internen Markt als spezielle Dienstleistung neu strukturiert. Unter dem Aspekt von Professionalität werden die eigenen Tätigkeiten in den Organisationen jeweils anders diskutiert als unter professioneller Perspektive. Professionalität wird so gesehen als neuer strukturierender Ansatz deutlich (Nuissl 1992, 1999).

Im Unterschied zum Kompetenzerwerb im Arbeitsvollzug ist die berufliche Weiterbildung auf Standards, Zertifizierung angewiesen. Wenn Verwertung und Umsetzung unmittelbarer nicht nur aufeinander bezogen, sondern aufeinander abgestimmt sind, geraten die jeweiligen Logiken in einen irritierenden, anregenden oder/und verändernden Austauschprozess. Nittel unterscheidet bezogen auf diesen Diskurs zwischen expliziten und impliziten Bildungseinrichtungen (Nittel 2000). Eine Spezifik für die Handhabung von Professionalisierung sind häufiger Begriffswechsel, wie von der Weiterbildung zur Personalentwicklung oder zum Personalmanagement usw. und die jeweils institutionen- und trägerspezifischen Bezeichnungen der Mitarbeiter/innen mit ihren besonderen aufgabenspezifischen Ausdifferenzierungen. Diese Vielfalt an Bezeichnungen auch für gleiche Tätigkeiten verweisen auf die Spezifik des Lernens, aber auch des Lehrens und des konzeptionellen Planens einer bestimmten

⁵⁵ Brokmann-Nooren/Grieb/Raapke 1995, Bundesinstitut für Berufsbildung 1989ff., Bundesinstitut für Berufsbildung 1991, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1998ff., Deutsches Institut für Fernstudien 1990-1993, Evangelische Arbeitsstelle 1975, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1977ff., Studienbrief Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern 1996-1998.)

Organisation In dieser Begrifflichkeit ist die Philosophie des Lernens und des Lehrens bereits mit eingelassen. Sie präsentiert sich aufgrund der pluralen und marktbestimmten Strukturen in seiner ganzen Breite.

Die Organisationsentwicklungstheorien im Weiterbildungsbereich arbeiten über beratendes Lernen an der Modernisierung der Weiterbildungsinstitutionen, was die organisatorische Strukturen, als auch die durch die Institutionen übernommenen planerischen Instrumentarien, soweit sie Fragen institutioneller Profilbildung, Angebots- und Nachfrageprofilierung betrifft (Schäffter 1998, Schäffter/von Kuchler 1997, Zech 1997). Bildungsmanagement und Marketing gehen neu ins professionelle Profil ein (Nuissl 1998, Nuissl/von Rein 1995). Empirische Studien zeigen in Ausschnitten, wie sich diese Modernisierungsprozesse bei bestimmten Institutionen entwickeln, worauf sie sich konzentrieren (Schiersmann u.a. 1999) und wie institutionelle Zieldimensionen und professionelles Handeln aufeinander bezogen sind, also funktionelle Äquivalenz aufweisen (Gieseke/Gorecki 2000). Als inhaltlicher Prozess ist es der Prozess der Verbetriebswirtschaftlichung, der zu einem organisatorischen Neudenken mit Profilbildung führte (Nuissl 1994, Meisel 1994), ein Reformulieren des Betriebsbildes einleitete und dabei für den Leitungsbereich neue professionelle Anforderungen stellte. Ein wesentlicher Motor ist seit den 90er Jahren dafür auch die Qualitätssicherung, die staatliche und kommunale Regulierungen ersetzt (Arnold 1997; von Kuchler/Meisel 1999a, 1999b). Modellversuche zeigen hier die ganze Spannbreite der Entwicklungen. Neue Fortbildungskonzepte (Studientexte für Erwachsenenbildung) wurden entwickelt und verbreitern die Kompetenzanforderungen für das Personal in der Weiterbildung. Die sich dabei entwickelnden Vorstellungen von Weiterbildung als Dienstleistungsbereich (Schlutz 1997), wo die potentiell Interessierten erst einmal als Kunden und dann als Teilnehmer gesehen werden, verlangt auch neue theoretische Anstrengungen (Nittel 1999). Die Qualitätsstandards sind auszuweiten und differenzieren die Qualifikationsanforderungen weiter aus. Davon ist nicht nur der Leitungsbereich, sondern auch der Programmentwicklungs- und Planungsbereich betroffen, der jede nachgeordnete Strukturierung von Lernsituationen als Kurs bis zum E-Learning beeinflusst.

2.3 Professionalität als Dozenten-Trainer-Beraterkompetenz

Seit den 80er Jahren gibt es einen Stop der Verberuflichung, aber eine Ausdehnung des Weiterbildungsmarktes, u.a. mitbedingt durch die Qualifizierungsoffensive. Eine neue Tätigkeitsstruktur entsteht mit einer Vielfalt an institutionellen Konzepten. Eine stärkere Beachtung des Dozenten, der Trainer etc. aus professionskonzeptioneller Sicht beginnt (Bastian 1997). Professionalisierung wird von Professionalität unterschieden. Professionalität wird definiert als „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können.“ (Tietgens 1988, 37)

Das interdisziplinäre Wissen und der Situationsbezug, die hermeneutische Auslegung einer pädagogischen Situation oder der pädagogische Fall (Kade 1990) beschreiben einen neuen Ansatz für professionelles Handeln. Der Beratungsbegriff wird jetzt auch für die Fortbildung benutzt. In den 90er Jahren wird von Kemper/Klein (1998) ein Ansatz erprobt und Beratung als individuelle Lernprozessbegleitung beschrieben. Allerdings wird in größeren Untersuchungen (außer bei Dieckmann (1976), der die spezifische Berliner Situation im Blick hat) die Kursleiter-/Dozentensituation nicht - wie noch in den 70er Jahren (Knoll 1975, Kühn/Preuss 1976, Kühn/Preuss/Wolf 1976, Müller/Schradin, Pröpper 1975) – weiter verfolgt.

Professionalität meint bezogen auf die Kursleiter-/Dozententätigkeit im betrieblichen Kontext jetzt auch neues Methodenbewusstsein, neue Vortragsstile, moderierendes Lernen, Lernen mit Brainstorming-Charakter. Projektarbeitsformen setzen sich durch (Döring 1990, Siebert 2001). In den 90er Jahren nimmt die Ausdifferenzierung der Dozententätigkeiten noch einmal zu, die Qualitätssicherungssysteme oder neu eingeführtes Qualitätsmanagement präzisieren die jeweiligen Anforderungen an Qualität und führen die Perspektive zu den Institutionen. Das Vernetzungsinteresse wird neu verbunden mit dem Nachdenken über neue Lernkulturen für die veränderte Lernarrangements in einer sich herausbildenden Dienstleistungsgesellschaft Profile verlangt (Faustich/Vespermann/Zeuner 2001, Heuer 2001, Gieseke/Käpplinger 2001) und zur Neubegründung professioneller Standards herausfordert, die jetzt sowohl die Breite der Dozentenprofile als auch das Bildungsmanagement und die Programmplaner/innen betrifft.

2.4 Professionalität und Wissen

Professionalität setzt Wissen zu den anstehenden Handlungsfeldern voraus. Dabei wird nur theoretisch erwogen, ob es technologische Aspekte pädagogischen Handelns gibt, um dieses dann wie zu erwarten zu verneinen (Wimmer 1996). Der folgenreiche Transfer von Wissen aus anderen Disziplin, wenn er nicht aus der Perspektive einer Bildungs- oder Qualifizierungstheorie formuliert wird, schwächt eine bildungswissenschaftliche Perspektive. Das Individuum mit seinen spezifischen Lehr-Lernproblemen kommt so nicht in den Blick. Auch werden institutionelle organisatorische Profilentwicklungen in Bildungsinstitutionen, wenn sie eben nicht eine bildungswissenschaftliche Perspektive haben, nicht die Professionalität stärken. Harney kontrastiert hier interessant die situativen Aspekte professionellen Handelns im betrieblichen Kontext (Harney 1996). Dieser Aspekt notwendigen fortgeschrittenen differenzierten bildungswissenschaftlichen Denkens lässt sich demonstrieren an der Nutzung von soziologischem Forschungswissen, wo es kontraproduktiv wird. In Studien über Arbeitslosigkeit wurde in den 80er Jahren nachgewiesen, dass Arbeitslosigkeit ein gesellschaftlicher Faktor ist und die verschiedenen Qualifizierungsmaßnahmen vor allem systemische oder statistische Interessen befriedigen, die Zahlen niedrig zu halten. Da eigentlich nur soziologische Forschungsergebnisse vorlagen, schien dieses auch für eine reflexive erwachsenenpädagogische Perspektive allein richtig zu sein. Analyse von Lehr-Lernsituationen (z. B. Kejcz u.a. 1979-1981, Arnold/Kade/Nolda/Schüßler 1998), bildungsbiographische Untersuchungen (Ahlheit 1990, Alheit/Glass 1986, Siebers 1996, Gieseke/Siebers 1996) führen zu neuem Grundlagenwissen, die auf den Eigensinn von Lern- und Bildungsprozessen verweisen. Die individuellen Problemlagen, die sich in den Kursen zeigten, waren so nicht als Wissen über Lerngeschichten der Individuen aus pädagogischer Perspektive präsent. Die Interventionen beschrieben systemische gesellschaftliche Perspektiven, die aber kein Wissen für pädagogisches Handeln zur Verfügung stellen. Es gab kurzschlüssige Reaktionen unter Pädagogen, die gesellschaftlich strukturelle Entscheidungen und pädagogisch professionelles interpretatives Handeln so miteinander zusammenführten, das die Individuen durch strukturelle Interpretationen aus dem Blick gerieten. Darauf weisen erwachsenenpädagogische Studien hin (Meier u.a. 1998, Gieseke/Jankofsky/Lüken 1989, Gieseke/Jaudas/Pralle 1991, Ambos/Schiersmann 1996).

Bildungsbiographiestudien, Untersuchungen zu differenten Bildungsinteressen und Lehr-Lernhandeln aus der gender-Perspektive in den 90er Jahren beginnen hier Lücken zu schließen, obwohl besonders soziale Lernprozesse als komplexe Interaktions-, Vermittlungs- und Aneignungsprobleme sichtbar werden, hinsichtlich der Erforschung aber auch methodische Probleme aufweisen (Kejcz/Nuissl u.a. 1979-1981, Arnold/Kade/Nolda/Schüßler 1998, Nolda 1996, Siebert/Dahms/Karl 1982, REPORT 40/1997). Analysen zum Planungshandeln in Bildungsinstitutionen (Gieseke/Gorecki 2000), als

Institutionenanalyse (Schiersmann u.a. 1998) und als systemische oder regionale Analysen (eine Übersicht bei Tippelt 1999, Körber u.a. 1995) haben hier den Fokus verändert und schaffen interdisziplinär angelegte, aber unter dem Bildungsfokus angelegte Studien.

3. Empfehlungen

Die beschriebenen Veränderungstendenzen in der professionellen Arbeit der in der Weiterbildung Tätigen unterliegen Differenzierungsphänomenen. So ist ein Phänomen der Ungleichzeitigkeit zu beobachten, wonach in einigen Bereichen noch eher traditionelle Arbeitsformen und Bewusstseinsformen vorliegen, in anderen innovative Ansätze – nicht immer ganz freiwillig – Realität werden (vgl. Schlutz 1999). Auch unterscheiden sich die Tätigkeitsbereiche bei den verschiedenen Trägern und Institutionen durch die jeweiligen Zielperspektiven, wenn sich auch das professionelle Wissen trägerübergreifend konstituiert. Die Vernetzungsprozesse in den Regionen zwischen den verschiedenen Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen wird diesen Prozess der differenzbezogenen Angleichung noch weiter vorantreiben. Die dafür notwendige professionelle Kommunikationsfähigkeit setzt eine gemeinsame Begriffsbildung und geteiltes Wissen voraus, um handlungsfähig zu sein und gemeinsam pädagogische Qualitätsstandards zu sichern.

Die künftigen Anstrengungen, die Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen mit Blick auf das Lebenslange Lernen weiterzuentwickeln und zu verbessern, richten sich vor allem auf die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung, aber auch die praktische Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen.

3.1 Wissenschaftliche Ausbildung

Die Universität und hier die Erziehungswissenschaften sind gefordert, im Rahmen der Teildisziplin Erwachsenenpädagogik Studiengänge in Kombination mit anderen Fächern anzubieten. Bestehende Studiengänge sind dabei weiterzuentwickeln, neue und weitergehende Ansätze zu konzipieren.

Zwei Studiengangstypen und ein offeneres Konzept sind anzustreben:

a) Studiengang „*Weiterbildung*“

Ein grundständiger Studiengang, der ein Hauptfach mit zwei Nebenfächern oder zwei Hauptfächern koppelt, sollte auf die Programmplanung- und Managementaufgaben sowie die Beratung, aber auch auf das Lehren und Lernen in der Weiterbildung vorbereiten. Dazu gehört als Grundlage die theoretische und empirische Erarbeitung der Lehr- und Lernprozesse im Erwachsenenalter in verschiedenen Kontexten, die Zusammenhänge von Lernen in Sozialisationsprozessen und in Arbeitsprozessen. Dabei ist insbesondere Gewicht auf eine integrative Einbettung neuer Medien und medialer Anforderungen zu legen. Neben Erziehungswissenschaft/Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik sind Betriebswirtschaft, Soziologie, Psychologie und Kulturwissenschaften für Fächerkombinationen denkbar. Der Studiengang bietet sich für alle hauptberuflich durchzuführenden Tätigkeiten in der Planung, in der Begleitung, der Lehr-/Lernarrangements, in der Qualitätssicherung und der Beratung an. Er schließt mit einem Diplom oder BA und MA ab.

b) Zusatzstudiengang „*Erwachsenenpädagogik*“

Ein Zusatzstudiengang über 4 Semester, der berufsbegleitend studiert werden kann, sollte für alle frei- und/oder nebenberuflich Tätigen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angeboten und für deren Tätigkeit unter bestimmten Bedingungen auch verbindlich werden. Voraussetzung für die Teilnahme ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine nachgewiesene längere und

qualifizierte einschlägige Berufstätigkeit. . Seit Beginn der Umsetzung eines solchen Zusatzstudienganges Mitte der 90er Jahre wird dieser besonders von Interessierten aus der freien und der betrieblichen Weiterbildung nachgefragt und auch abgeschlossen.

Eingebunden in die Studiengänge sollten Konzepte „Forschenden Lernens“ sein, die in Verbindung mit Hochschulen, Forschungsinstituten, Fortbildungen und Praxisevaluationen denkbar sind. Konzepte forschenden Lernens, gerade empirische Kleinprojekte, aber auch Grundlagenforschung in Langzeitstudien zu Bildungsverläufen, individuellen Wissensaneignungs- und Verarbeitungsprozessen, sowie Wirkungsanalysen von Lehrarrangements können nur umgesetzt werden, wenn die Professionsvertreter in den Institutionen solche Vorhaben unterstützen. Dieser Prozess hat begonnen, er kann sich nur weiter etablieren, wenn sich ausreichend erwachsenenpädagogische Kompetenz entwickeln kann und damit entsprechende Fragestellungen für die Forschung artikuliert werden. Solche Aktivitäten forschenden Lernens sind jedoch auch durch Zugangsbedingungen und gezielte Fördermaßnahmen zu unterstützen.

3.2 Praktische Ausbildung

Die praktische Ausbildung erfolgt derzeit im Großen und Ganzen nach dem Prinzip des „Learning by doing“, vermengt mit sporadischen Fortbildungskursen und Anleitungen. Die universitären Ausbildungsgänge enthalten mehr oder weniger große Anteile von Praktika, die in Erwachsenenbildungseinrichtungen absolviert werden.

Für die berufspraktische Ausbildung der Beschäftigten in der Weiterbildung sind zwei Wege auf- und auszubauen:

- a) Fortbildungsangebote der übergreifenden Weiterbildungsverbände und Trägerorganisation sind zu fördern, systematisch weiterzuentwickeln und auf ein vergleichbares Qualitätsniveau zu bringen. Dabei ist besonderes Gewicht weniger auf die fachdidaktische als vielmehr diejenigen Kompetenzbereiche der Erwachsenenbildung zu legen, die übergreifend gefordert sind: Lehre, Management, Planung, mediale Produktion und Beratung. Die verbands- und trägerinternen Fortbildungsangebote sind teils als intern zu definieren (z.B. in tendenzorientierten Weiterbildungsorganisation), teilweise zu öffnen und generell anzubieten. Eine zentrale Agentur hat die Information und Beratung zur Fortbildung zu übernehmen und die Qualitätssicherung zu betreiben.
- b) Auf Bundesebene ist daran zu denken, eine berufspraktische Ausbildungsakademie für die Weiterbildung zu gründen und aufzubauen. Sie hätte - eher ähnlich wie Lehrerfortbildungsseminare - insbesondere für Führungskräfte in der Weiterbildung die Aufgabe, in kompakten Lehrgängen praktische Grundqualifikationen in erforderlichen Tätigkeitsbereichen zu vermitteln. Eine solche Weiterbildungsakademie kann durch anteilige Finanzierungen von Bund, Ländern und Weiterbildungsorganisationen breit getragen und implementiert werden.

Eine berufspraktische Ausbildung (vergleichbar dem Referendariat) ist in der Weiterbildung wenig sinnvoll; sowohl die Einstiege als auch die Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsverhältnisse ermöglichen hier eine konsistente Konzeption. Umso wichtiger ist es, die Systeme der berufsbegleitenden Fortbildung innerhalb der Trägerorganisationen, in Zusammenarbeit mit den Universitäten und im Zusammenhang mit dem Aufbau einer Ausbildungsakademie zu ermöglichen.

Literatur

- ALHEIT, P.: Biographizität als Projekt. Bremen: Univ., 1990n (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung; 12)
- ALHEIT, P./GLASS, CHR.: Beschädigtes Leben. Soziale Biografien arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt am Main/New York 1986
- AMBOS, I./SCHIERSMANN, CHR.: Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Opladen 1996
- ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (HRSG.): Qualitätssicherung der Weiterbildung. Berlin 1993 (QUEM-report; H. 8)
- ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M. u.a. 1983.
- ARNOLD, R. (HRSG.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997
- ARNOLD, R./GIESEKE, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2 Bde. Neuwied; Kiftel 1999.
- ARNOLD, R./KADE, J./NOLDA, S./SCHÜßLER, I. (HRSG.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler 1998.
- BAETHGE, M.: Berufliche Transformation als individueller und institutioneller Lernprozess. In: QUEM-Bulletin (1995) 1, S. 3-7.
- BASTIAN, H.: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn/Obb. 1997
- BOSCH, G./NEUMANN, H.: Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften als Instrument zur Bewältigung der Arbeitsmarktsituation in den neuen Bundesländern. In: KIESELBACH, T./VOIGT, P. (HRSG.): Systemumbruch, Arbeitslosigkeit und individuelle Bewältigung in der Ex-DDR. Weinheim 1993
- BROKMANN-NOOREN, Chr./GRIEB, I./RAAPKE, H.-D. (Hrsg.): NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung / in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung. Weinheim und Basel 1995.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Modellversuch „Lernberatung“. Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Berlin u. Bonn 1991.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxishilfen für die Umschulung, Pädagog. Arbeitsst. D. Deutschen Volkshochschul-Verb. Berlin/Bonn/Frankfurt a. M 1989ff.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996.
- CORSTEN, M. (Hrsg.): Professionspolitik. Dokumentation des 3. Workshops des Arbeitskreises „Professionelles Handeln“ Berlin 1998.
- DAHEIM, H.: Zu einer Zwischenbilanz der soziologischen Berufsforschung. In: SCHMIDT, G./BRACZYK, H. J./KNESEBECK, J. V. (HRSG.): Materialien zur Industriosozilogie. Sonderheft 24 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen 1982, S. 372-384.
- DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./TIPPELT, R. (HRSG.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: DIE 1996
- DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./WITTPOTH, J. (HRSG.). Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: DIE, 1999

- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Studentexte für
Erwachsenenbildung. Frankfurt (Main) 1998ff.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (Hrsg.): Bausteine für die erwachsenenpädagogische
Weiterbildung. Tübingen 1990-1993.
- DEWE, B.: Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: COMBE,
A./HELSPER, W. (Hrsg.): A. a. O., S. 714-757
- DIECKMANN, B.: Professionalisierung und einige Folgen für die Curriculumplanung in der
Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1976, S. 127-135.
- DÖRING, K. W.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. 3. Aufl. Weinheim 1990.
- DRÖLL, H.: Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn/Obb 1999a
- DRÖLL, H.: Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum quartären Bildungssektor. In: DIE-
Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 6 (1999b) 1, S. 16-19
- DRÖLL, H.: Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt am
Main. Schwalbach/Ts. 1999c
- EHSES, Chr./ZECH, R.: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: ZECH,
R./EHSES, Chr. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover 1999, S. 13-57.
- EVANGELISCHE ARBEITSSTELLE. Fernstudium der kirchlichen Dienste: Fernstudium für Mitarbeiter
der Erwachsenenbildung. Hannover 1975
- FAULSTICH, P.: Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin. Kassel. 1993
- FAULSTICH, P.: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Expertise zur Lage des Personals in
der Erwachsenenbildung. Ms. Hamburg April 1995.
- FAULSTICH, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim
1991
- FAULSTICH, P./TEICHLER, U./DÖRING, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung
in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
- FAULSTICH, P./VESPERMANN, P./ZEUNER, CHR.: Bestandsaufnahme regionaler und
überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in
Deutschland. Hamburg: Univ., 2001 (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung)
- GIERKE, W. B./LOEBER-PAUTSCH, U.: Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. Zur
Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1947 – 1960. Band 1. Oldenburg: BIS,
2000
- GIESEKE, W. u.a.: Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in
Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines
Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der
konfessionellen Erwachsenenbildung“ / hrsg. von der Katholischen
Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und der Deutschen Evangelischen
Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung. Recklinghausen 2000.
- GIESEKE, W.: Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern. Aktuelle Aufgaben in einer
Gesellschaft im Umbruch. In: Hess. Blätter für Volksbildung, 44 (1994) 4, S. 311-320
- GIESEKE, W.: Ethik und Erwachsenenbildung. Einführende Fragestellungen und Reflexion. In:
GIESEKE, W./NUISSL, E./MEUELER, E.: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung.
Kassel: Gesamthochschule, 1991. S. 10-20.
- GIESEKE, W.: Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und
Forschungsreport Weiterbildung. Report 25. Juni 1990, S. 30-38.
- GIESEKE, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation.
Hrsg. W. Schulenberg, Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung. Oldenburg
1989.

- GIESEKE, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988
- GIESEKE, W./GORECKI, C.: Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: GIESEKE, W. u.a.: Programmplanung als Bildungsmanagement? A. a. O., S. 59-114
- GIESEKE, W./JANKOFSKY, B./LÜKEN A.: Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Oldenburg: BIS, 1989
- GIESEKE, W./JAUDAS, J./PRALLE, E.: Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. Oldenburg: BIS, 1991
- GIESEKE, W./KÄPPLINGER, B.: ExpertInneninterviews zu neuen Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung –Anforderungen an das unterrichtende Personal. In: Problemstudie: Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung / hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 2001, S. 1-56.
- GIESEKE, W./SIEBERS, R.: Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42 (1996) 5, S. 687-702.
- HARNEY, K.: Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): A. a. O., S. 758-779
- HARNEY, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998.
- HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a. 1987
- HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: LUCKMANN, TH./SPRONDEL, W. H.: Berufssoziologie. Köln 1972.
- HARTMANN, H./HARTMANN, M.: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), S. 193-223.
- HEUER, U.: Wandel der Lehr- und Lernkulturen. In: Problemstudie: Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung / hrsg. vom DIE. Frankfurt/M. 2001, S. 1-25
- JÜTTING, D. H. (HRSG.): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Frankfurt am Main u.a. 1992
- KADE, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: DERICHS-KUNSTMANN, K. U.A. (HRSG.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 13-31.
- KADE, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1990.
- KEJCZ, Y./ NUISSL, E. u.a.: Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. 8 Bde. Heidelberg 1979-1981.
- KEMPER, M./KLEIN, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998.
- KNOLL, J. H. U.A. (HRSG.): Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bonn 1975 (Bildungsplanung, H. 7)
- KÖRBER, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bd. 3. Bremen 1995. (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 3).
- KORING, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluss an Oevermann. In: HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1987, S. 358-400.

- KORING, B.: Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht.
In: Zeitschrift für Pädagogik, 36 (1990), S. 259-273.
- KORING, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (1989), S. 771-788.
- KÜCHLER, F. V./MEISEL, K. L. (HRSG.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main: DIE, 1999a
- KÜCHLER, F. V./MEISEL, K. L. (HRSG.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt am Main: DIE, 1999b
- KÜCHLER, F. V./SCHÄFFTER, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: DIE, 1997 (Studientexte für Erwachsenenbildung)
- KÜHN, G./PREUSS, V.: Untersuchung zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung in Unternehmen/Betrieben der Wirtschaft. In: Berufsbildung i. Wiss. und Praxis, 5 (1976), S. 28ff.
- KÜHN, G./PREUSS, V./WOLF, B.: Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: ebd., 5 (1976), S. 12ff.
- KUWAN, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII / hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999
- LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG 25, Juni 1990, Thema: Professionalisierung – Professionalität. Humor und Erwachsenenbildung.
- LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG 40, Dezember 1997, Thema: Vermittlungsprobleme der Erwachsenenbildung.
- LUDWIG, J.: Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld 2000.
- MEIER, A.: Legenden der Umschulung – Weiterbildung in den neuen Bundesländern. In: FRIEBEL, H. U.A.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb 1993, S. 139-148
- MEIER, A. u.a.: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin 1998.
- MEISEL, K. U.A.: Marketing für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1994
- MÜLLER, K./SCHRADIN, W.: Personalstatistik im Weiterbildungsbereich. Bd. 1 – 2. Heidelberg 1975 (Hekt.)
- NITTEL, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000.
- NITTEL, D.: Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: ARNOLD, R./GIESEKE, W. (Hrsg.), a. a. O. Band 1, S. 162-184
- NOLDA, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt 1996.
- NUISSL, E.: Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: ARNOLD, R./GIESEKE, W. (HRSG.), a. a. O. Band 2, S. 3-15.
- NUISSL, E.: Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen. In: MEISEL, K. U.A., a. a. O., S. 147-164
- NUISSL, E.: Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: DIE, 1998 (Studientexte für Erwachsenenbildung)
- NUISSL, E.: Lernökologie. In: FAULSTICH, P. U.A.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim 1992.
- NUISSL, E./VON REIN, A.: Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: DIE, 1995 (Studientexte für Erwachsenenbildung)
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionisierten Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.). A. a. O., S. 70-182

- OLK, Th./OTTO, H.-U.: Wertewandel und Sozialarbeit – Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialarbeitspolitik. In: Neue Praxis, 11 (1981), S. 99-146.
- OLK, Th.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim 1986.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES (Hrsg.): Selbststudienmaterial (SESTMAT). Bonn 1977ff.
- PETERS, S. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld 1998.
- PETERS-TATUSCH, R.: Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976 – 1980. In: MAEB Nr. 29, Hannover 1981
- PRÖPPER, S. U.A. (MITARB.): Hauptberufliche Mitarbeiter in der Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Bd. 1 – 2. Münster 1975 (D.I.P.-Studien, Nr. 2)
- SCHÄFFTER, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin 1998.
- SCHIERSMANN, CHR. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998.
- SCHLUTZ, E.: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 24. Juli 1997, 4.10.10. Neuwied 1997, S. 1-18.
- SCHMIDT-LAUFF, S.: Anforderungen an „freiberufliches“ Personal bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern. In: DERICH-S-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./WITTPOTH, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main 1999, S. 72-81.
- SCHULENBERG, W. u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972.*
- SIEBERS, R.: Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche: empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster u.a. 1996.*
- SIEBERT, H./DAHMS, W./KARL, Chr.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn u.a. 1982.*
- STRUNK, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988*
- STUDIENBRIEF ERWACHSENENBILDUNG. Kaiserslautern: Univ., Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung, 1996 - 1998.
- TEWS, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Mit einem Essay von Horst Dräger. Stuttgart 1981
- TIETGENS, H.: Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. In: Blätter zur Berufskunde; Bd. 3 (3-II E04). Bielefeld 1988a.
- TIETGENS, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: GIESEKE, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988b, S. 28-75.
- TIPPELT, R.: (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999
- VATH, R.: Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung (Diss.) Regensburg 1975.
- WEINBERG, J.: Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: BEINKE, L./ARABIN, L./WEINBERG, J.: Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980, S. 403-424 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; 169)
- WEITSCH, E.: Die Stellung der Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen. Frankfurt a. M., 1927
- WIMMER, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (HRSG.), a a. O., S. 404-447.
- WITTPOTH, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler 1997. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; 11)
- ZECH, R. (HRSG.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn/Obb. 1997

Ernst Prokop

Hochschulen und lebenslanges Lernen

1. Ausgangslage
2. Wissenschaftliche Weiterbildung
3. Positionierung am Weiterbildungs-„Markt“
4. Probleme in der Weiterbildungsbeteiligung
5. Literaturhinweise
6. Resümee)

Der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ hatte in seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ 1960 gefordert, dass langfristige systematische Seminare für Erwachsene in Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Volkshochschulen erbracht werden sollten. Er empfahl damit die Ausbreitung einer Praxis, die sich an den Universitäten in Göttingen und Berlin bewährt hatte und damals aktuellen hochschulpolitischen Positionen ebenso entsprach wie dem Erbe der Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung.

Mit dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung entstand 1971 ein Verein, in dem sich Hochschullehrer und Erwachsenenbildner, Universitäten und Weiterbildungsträger mit dem Ziel zusammenfanden, eine Beteiligung der Universitäten am lebenslangen Lernen zu fördern. Wie häufig in Gründungsepochen waren mittel- und langfristige Wunschvorstellungen nicht unmittelbar zu revidieren. Man träumte von einer Umwandlung der bisherigen Erststudienuniversität mit ihren einmaligen Abschlüssen und ihrem Lizenzmonopol für höhere Berufe in ein Dienstleistungsunternehmen, das sich an den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer Region orientiert und dafür ein Programm lebenslangen Lernens, d. h. miteinander verknüpfte Erstausbildungs- und Weiterbildungsstudiengänge anbietet. Solche erscheinen im Gefolge der Explosion des Wissenswerten, der Verlängerung der Lebenszeiten und der Verkürzung der Arbeitszeiten und der dadurch immer spürbarer werdenden Alterung vorhandener Fertigkeiten und Kenntnisse als unausweichlich notwendig, will man den Veränderungen und dem Wandel von Gegenwart und Zukunft gerecht werden.

1. Ausgangslage

So fühlten sich einzelne Hochschulen und viele Hochschullehrer immer wieder aufgerufen über Weiterbildungsangebote nicht nur die Studenten der Erstausbildung an den Leistungen der Universität teilhaben zu lassen, sondern auch Erwachsene, die ihre Kompetenzen in der Berufs- und Lebenspraxis erworben hatten. Zunächst ging es dabei um Weiterbildung im Sinne einer Hochschulaufgabe neben Forschung und Lehre. Häufig war das verknüpft mit der Vision, dass aus den Hochschulen Servicezentren für ein lebenslanges Lernen sowohl im Hinblick auf Berufstätigkeit als auch für die Lebensführung werden könnten, derer sich keineswegs nur Hochschulabsolventen bedienen könnten.

1983 artikulierte der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Errichtung einer zentralen Einrichtung in den Hochschulen, welche für die Zusammenarbeit mit der Berufspraxis in Wirtschaft und Verwaltung zuständig sein sollte. 1997 folgte eine umfassende Standortbestimmung berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Rahmen einer Neuordnung der Hochschulen wurden der Weiterbildung ebenso wichtige Aufgaben zugewiesen wie bei der künftigen Entwicklung des

Wissenschaftssystems in Deutschland. Für vielerlei Stimmen zur Intensivierung des Weiterbildungsengagements der Hochschulen steht der Bericht „Fort- und Weiterbildung“ des Wissenschaftlich-technischen Beirats der Bayerischen Staatsregierung von 1999. Die maßgebenden Positionen formuliert die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in ihrem Bericht „Erstausbildung und Weiterbildung“ 2000.

Aus diesen Zusammenhängen resultiert der Gedanke an eine Verortung der Hochschulen innerhalb ihres Einzugsbereichs durch Weiterbildungsangebote, die auf dort anzutreffende Adressaten zugeschnitten waren. Im regionalen Umfeld konnte man Interessenten an „Produkten“ der Hochschule ansprechen, die um ihrer beruflichen Entwicklung willen danach fragten, ebenso wie Senioren, die sich angesichts ihrer nachberuflichen Lebensphase universitären Arbeitsergebnissen widmen wollten. Solche Entwicklungstendenzen fügten sich zu dem Gedanken an eine Regionalisierung auch der Erstausbildung in vielen Hochschulenneugründungen, welche Jugendliche und junge Erwachsene zu wohnortnaher Qualifikation an unterschiedlichen Hochschultypen anregen wollten. Daneben blieb der Transport wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse von Hochschulen in ihr regionales Umfeld über vielgestaltige Kooperationsbeziehungen und unterschiedliche Verbundsysteme sicher zu stellen.

Den überregionalen Wissenstransfer erbringen Hochschulen weitgehend über Leistungen in der Erstausbildung, aufgrund derer Forschungsergebnisse und Arbeitsmethoden wie die von den Absolventen erworbenen Kompetenzen in die verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche überführt werden. So gestalten sie zugleich eine Wissensgesellschaft und bedienen einen Markt, der nicht wie jeder andere ist. Hier versorgen Weiterbildungsträger zahlreiche Zeitgenossen mit Orientierungswissen und Lebenshilfen.

Zwischen neuen Forschungsergebnissen und altvertrauten Kenntnissen haben Hochschulen aufgrund ihrer tagtäglichen Praxis von Forschung und Erstausbildung einen gewissen Leistungsvorteil bei der beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung. Damit viele Hochschulen in diesem kooperativen Weiterbildungssystem Fuß fassen können, bedarf es aber einer kompetenten „Gelenkstelle“, die zwischen den wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten an Hochschulen und dem breiten Angebotsspektrum bei anderen Marktteilnehmern für die erforderlichen Abstimmungen sorgt und Ausgewogenheit des „Marktes“ gewährleistet.

Soweit Hochschulen mit ihren Weiterbildungsangeboten eine Balance zwischen Wissenschaft und Praxis innerhalb der über Jahrzehnte gewachsenen Gegebenheiten der kompensatorischen Volksbildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum herstellen, bereichern sie die Infrastrukturen lebenslangen Lernens um einen Umschlagplatz für zukunfts offene Forschungsergebnisse und um wissenschaftsbasierte Orientierungsdaten für Verhalten und Handeln. Sie wirken daran mit, dass Sinnperspektiven eröffnet, Verantwortung eingefordert und Humanität verbürgt werden - all dies sind ja die kennzeichnenden Leistungen der Erwachsenenbildung in unserer Gesellschaft. Auf diese Weise entsprechen die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Hochschulen Anforderungen einer Wissensgesellschaft.

Neuerdings sehen Ländergesetze die Hochschulen hinsichtlich ihrer Weiterbildungsaufgaben nicht mehr nur programmatisch, sondern auch rechtswirksam in der Pflicht. Ob künftighin Hochschulen ihre Produkte als Anregungen für ein lebenslanges Lernen innerhalb der Netzwerke organisierter und

informeller Weiterbildung positionieren, bedarf also höchster Aufmerksamkeit. Eine Konstituierung entsprechender Organisationseinheiten am Rande bestehender Hochschulstrukturen erscheint eher unzureichend. In allen Bereichen der Hochschulen bleibt die Bereitschaft zu wecken, sich der Weiterbildung als Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung zu stellen und mit vielgestaltigen Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung substanziell am lebenslangen Lernen mitzuwirken. Mit verbreitetem Beifall für derartige Zumutungen ist nicht von vornherein zu rechnen, wenn man nicht zugleich überzeugende Argumente für hochschulspezifische Leistungen in der Weiterbildung transportiert. Interessierte bedürfen der Anleitung, wie man sich damit befreundet, wie man sie durchsetzt und dauerhaft aufrechterhält.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung als Hochschulaufgabe

Erstausbildung und Forschung als polare Handlungsfelder von Hochschulen reichen nicht mehr aus, um den berechtigten Erwartungen gegenüber diesen Top-Institutionen des Bildungswesens zu genügen. Qualifizierungsaufträgen einerseits kann man nur entsprechen, soweit die für Lebensbildung und für Berufsausübung vermittelten Orientierungsdaten nicht veralten und soweit in zurückliegenden biographischen Phasen erworbene Kenntnisse erneuert werden können. Diesen Bedingungen entspricht wissenschaftliche Weiterbildung. Die Universitäten öffnen sich ihr zögernder als die Fachhochschulen, wenn es darum geht, Chancen zu eröffnen, zuvor Erfahrenes zu erneuern und einmal Erlerntes aufzufrischen. In dieser Hinsicht steht wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen gerade dafür, dass es gelingen kann, in unserer Zeit sich wandelnder Kenntnisbestände und Lebensverhältnisse sowohl den gesellschaftlichen Aufträgen an die Hochschulen gerecht zu werden als auch dem Sachverhalt zu genügen, dass es Einrichtungen des Bildungsbereichs sind, an denen Wissenschaft vermittelt wird.

Die beruflichen Qualifizierungsaufträge geraten in eine eigentümliche Balance mit dem hochschulspezifischen Bildungsanspruch. Dieser gewährleistet den Kontakt eines jeden mit den Wandlungen von Wissen und Können in unterschiedlichen Lebenskonstellationen, Bildungsgängen und Berufskarrieren. In diesem Sinne steckt in breiten Dienstleistungen für das lebenslange Lernen der Schlüssel für die Zukunft von Hochschulen. Sie erbringen hochrangige Beiträge zu einer wissenschaftlichen Bildung, die man künftighin nur als lebensbegleitend verstehen kann. Daraus ergeben sich die tagtäglichen Handlungsspielräume.

Hochschulen gestalten Studiengänge und sorgen für die Verbreitung von wissenschaftlichen Berufseinmündungsqualifikationen. Daneben gibt es ein leistungsfähiges System von Bildungseinrichtungen für nachschulische Lebenshilfen ebenso wie für die Weiterbildung in Beruf und Alltag. Insofern ist die Kundschaft außerhalb der Hochschulen wohlversorgt - durch Bildungswerke und Volkshochschulen, Kammern und Berufsverbände, welche eine nachschulische Lernnachfrage zu bedienen in der Lage sind - für eine Kundschaft, die sich zunächst nicht mit Wissenschaft zu befassen gedachte, jedoch wissenschaftlicher Orientierungsdaten für ihr Leben bedarf. Diese Praxis führte schließlich dazu, dass einzelne Universitäten mit eigenen Beiträgen, mit volkstümlichen Vorträgen und Informationsveranstaltungen tätig wurden. Weit umfangreicher jedoch hat sich die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Weiterbildung außerhalb der Hochschulen etabliert - durchaus auch unter substanzieller Beteiligung von Hochschulangehörigen.

In allen Lebensbereichen anerkannte Orte hierfür sind Akademien – zwischen Wertordnungen und Realitäten ebenso wie zwischen Wissenschaft und Gesellschaft vermittelnd. An deren Veranstaltungen nehmen überwiegend akademisch gebildete Publikumsgruppen teil. Bei der Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulwesen wird es also darauf ankommen, sich des Ertrags dieser lebensbegleitenden Bildung der Akademien zu versichern. Mancherorts stellen sich dort sicher günstigere Rahmenbedingungen für Diskurs und Dialog ein als in Hörsälen und Seminarräumen. Zudem kommt die Wertschätzung von Bildungsangeboten in Akademien, bei Berufsverbänden und Kammern darin zum Ausdruck, dass für Verwendungssituationen qualifizierende Lehrgänge stattfinden, zu denen sich ein Publikum zusammenfindet, welches die Leistung der Weiterbildung auch finanziell aufzuwiegen bereit ist. Die Hochschulen sollten sich hier „einklinken“ und ihre spezifischen Beiträge damit verbinden. Gasthörer gab es seit jeher - darunter auch stets „ältere Semester“, welche über die Zugangsvoraussetzungen zur Universität verfügten. Sie lassen sich im Einzelfall zweifellos auch zu intellektueller Produktivität anregen, bei welcher Qualifikationsbemühungen und Bildungsbereitschaft einander „hochschaukeln“.

Weiterbildung an den Hochschulen kann ferner bei Ferienmaßnahmen einsetzen. Orientierungskurse für Lehren und Lernen versprechen Zulauf. Die Hochschulen können Barrieren abbauen, welche manchem Weiterbildungswilligen noch den Zugang erschweren. Voraussetzungen sind Fernstudienangebote mit schriftlichen und audiovisuellen Informationsmöglichkeiten und zeitlich tragbare Präsenzphasen. Solche können es Weiterbildungswilligen ermöglichen, die Hochschulen beispielsweise auch an Wochenenden in Anspruch zu nehmen. Zugleich wären der universitären Weiterbildung ihre Spielräume zwischen Qualifikationskursen und Bildungsurlaub aufgewiesen.

Die entscheidenden Möglichkeiten der Hochschulen in der Weiterbildung liegen jedoch darin, dass sie sich zu regionalen Koordinations- und Kommunikationszentren entwickeln. Dann fällt ihnen die Aufgabe zu, Balance zu schaffen, für Ausgewogenheit zu sorgen, Wissenschaft und Didaktik, neue Forschungsergebnisse und lang vertraute Kenntnisse in Bezug aufeinander zu präsentieren. Hochschulen haben hierbei einen gewissen Leistungsvorteil. Sie suchen tagtäglich, Qualifikationsaufträge und Bildungsansprüche miteinander in Beziehung zu setzen und treffen bei ihren Weiterbildungsaufgaben auf weithin unbesetzte Gestaltungsspielräume. Bei dem Bemühen, diese auszufüllen, haben sich Partnerschaften überwiegend mit Einrichtungen der Wirtschaft, aber auch unter öffentlichen Institutionen vielerorts bewährt.

3. Positionierung der Hochschulen am Weiterbildungs-„markt“

Eine Standortbestimmung der Hochschulen innerhalb des lebenslangen Lernprozesses der Studierenden geht aus von der Polarität ihrer Aufgaben bei der berufsbezogenen Erstausbildung und der wissenschaftlichen Qualifizierung. Um beides angemessen zu unterstützen, ist die Mobilisierung der eigenen Lernenergien der Studierenden für jene Spanne ihrer Bildungsbiographie, die sie an einer Hochschule erbringen, erforderlich. Dies beginnt bei einer differenzierten „Einlese“ in Studiengänge durch Orientierungsmaßnahmen, die bereits in der Kollegstufe einsetzen und durch eine individuelle Ausbildungsberatung und Studienbegleitung bis hin zu einem Studienplan, dessen Effizienz in den ersten Semestern kontinuierlich evaluiert wird. Jede Zertifizierung des Studienerfolgs erfolgt studienbegleitend. Anregungen zu vielgestaltigem selbsttätigen Lernen werden sowohl bei der Aneignung der grundlegenden Wissenssystematik des Studienfaches als auch bei dessen

Operationalisierung hinsichtlich Anwendung und Praxis übermittelt. Größte Aufmerksamkeit verdienen auffindendes Lernen und selbsttätiges Erarbeiten gegenüber dem bloß rezeptiven Durchlaufen von Kursen. So können Studierende eine weitgehende Übereinstimmung ihrer eigenen Interessen mit den Zielen des Studiums erfahren.

Hochschulen erlangen in der Abfolge lebenslangen Lernens Gewicht, soweit sie eine umfassende theoretische und praxisbezogene Grundinformation ermöglichen. Dabei systematisieren sie die erforderlichen Wissensbestände und vermitteln Kriterien zur Beurteilung von deren Relevanz in den gesellschaftlichen Kontexten der Gegenwart und der Zukunft und in den professionellen Feldern der Wissensverwendung. So lassen sich als hochschulspezifische Anteile lebenslangen Lernens systematischer Kenntniserwerb, Informationsverarbeitung und Wissenschaftstransfer sowie Qualifikations-, Kompetenz- und Fertigkeitsfortschreibung benennen.

Eine Aufwertung des Segments der Hochschulausbildung innerhalb der lebenslangen Abfolge von Lernphasen lässt sich durch die Erhebung von Studiengebühren verbunden mit großzügiger Gewährung von Stipendien fördern. Das Interesse der Studierenden an den „Produkten“ der Hochschulen würde auf diese Weise verstärkt. Zugleich gewöhnen sich die Studierenden an den Sachverhalt, dass Hochschulen Weiterbildungsangebote vorhalten, die kostenpflichtig und in späteren Phasen lebenslangen Lernens von nicht zu unterschätzender Relevanz für die individuelle Bildungs- und Erwerbsbiographie sind.

Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass an die Stelle weitgehender Beliebigkeit und Unverbindlichkeit ein existentielles Engagement der Studierenden hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie tritt. Auf ein eher „verschultes“ Grundstudium verbunden mit zahlreichen Möglichkeiten zur Bestätigung und Unterstützung der Leistungsfähigkeit folgen weiterführende, angeleitete und durch Beratung begleitete Vertiefungsangebote in den fortgeschrittenen Studienphasen. Hieran knüpfen die Hochschulen zunehmend Weiterbildungsimpulse. Auf diese Weise wäre sichergestellt, dass die Absolventen die Hochschulphase ihrer Lernkarriere schon mit dem Blick auf spätere Weiterbildungsmöglichkeiten abschließen. Weiterbildung erschiene dann deutlich als Teilbereich der „Lehre“ an Hochschulen.

Man bräuchte dann später nicht zunächst bei Berufsverbänden und privaten Anbietern danach fragen. Zudem wäre Sensibilität dafür vorhanden, dass nicht nur die Leistungen privater Weiterbildungsanbieter, sondern auch jene der Hochschulen Höchstpreise realisieren, sofern sie exzellent und hochprofiliert sind. Das verlangt von den Hochschulen Weiterbildungsmaßnahmen, die auf den entsprechenden Märkten hervorstechen. Von einer bloßen Ausgliederung einzelner Teilfächer oder Vertiefungsbereiche aus Studiengängen mit dem Ziel, diese in die Weiterbildung zu „verlagern“, ist das nicht zu erwarten. Vielmehr sollte jedes Studium sein umfassendes Profil behalten und gerade dadurch Neugier wecken, in späteren Epochen der Bildungsbiographie nach Anregungen zur Weiterbildung Ausschau zu halten.

Hochqualifizierte Angebote der Hochschulen gewinnen Profil als äußerst durchdachte Module, die als Weiterbildungsangebote miteinander vernetzt sind und so deutlich Bezug auf Ergebnisse der Erstausbildung erkennen lassen, dass sie als Bausteine gestufter Studiengänge erscheinen könnten, die Erstausbildung und Weiterbildung künftighin verbinden werden. In der Weiterbildungslandschaft wahrgenommen werden Kontaktstudiengänge, die so adressatenorientiert wie problembezogen in die Bildungsbiographie der Absolventen des Erststudiums angesichts von je aktuellen Problemstellungen

„passen“. Hier bedarf die Verknüpfung von Lernzeiten mit Erwerbszeiten ebenso der Aufmerksamkeit wie die Verbindung der Lernorte in Öffentlichkeit, Beruf und Lebensalltag.

Aufgrund ihrer Erstausbildung an Hochschulen können die Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung weitgehend selbsttätig mit bausteinartigen Anregungen hierzu umgehen und über deren Verteilung über die verschiedenen Lernphasen souverän befinden. Die Vertrautheit mit wissenschaftlichen Vorgehensweisen und mit komplexeren Problemstellungen gründet in kontinuierlichen individuellen Bemühungen („Studium“). Diese gewährleisten schließlich das Bekanntwerden mit neuen Verwendungsbereichen ebenso wie eine Auffrischung und Fortschreibung von Grundkenntnissen.

Die Pluralität der Lernorte in der Weiterbildung führt zu einem äußerst ausdifferenzierten Gefüge privater und öffentlicher Anbieter. Aus Fallstudien, die das Bildungsverhalten über längere Lebensabschnitte verfolgen, ergibt sich, dass beruflich Erfolgreiche sich in späteren Lernphasen zunehmend von privaten Anbietern zur Weiterbildung anregen lassen (vgl. Friebel, u. a.: a.a.O.). Deshalb bedürfen künftige Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen aufmerksamer Positionierung im Umfeld von Berufsverbänden, von akademischen Standesvertretungen, von Kammern, unterschiedlichsten Personalberatern und Organisationsentwicklern. Dabei sind qualitativ profilierte Weiterbildungsangebote zunächst wichtiger als eine quantitativ beeindruckende flächendeckende Präsenz auf dem Weiterbildungsmarkt.

Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen werden durch Zertifikate bestätigt und nachgewiesen. Diese drücken zunächst eine Bewertung der Leistung der Teilnehmer aus. Sie ermöglichen auch eine qualitative Gewichtung der Weiterbildungsmaßnahmen. Sobald es zu einer Art „Bildungspass“ für das lebenslange Lernen kommt, kann es zur Regel werden, sich der unterschiedlichsten Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt zu bedienen. Hochschulabsolventen werden ganz allgemein Weiterbildung nachfragen. Absolventen des dualen Systems der Berufsausbildung begeben sich in Maßnahmen wissenschaftlicher Weiterbildung, von denen sie annehmen, dass sie ihnen „etwas bringen“. Hochschulen werden zu Instanzen, die zur Weiterbildung anregen und deren Teilnehmer begleitend unterstützen. Insofern zeigt sich das Gewicht der Hochschulen für das lebenslange Lernen auch an den „Wanderbewegungen“ ihrer Absolventen. Diese führen zunächst aus den Hochschulen in die Praxis. Pflegt man eine emotionale Beheimatung an der Universität der Herkunft und weckt man Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung, gelangen offene Problemstellungen, denen Absolventen sich in Beruf und Alltag gegenüber sehen als Forschungsimpulse in die Universität. Hochschulen gewinnen um so deutlicher Konturen für das lebenslange Lernen je intensiver Kontakte zu den Absolventen für eine solche „Rückkoppelung“ aus dem Berufsleben in die Herkunftshochschulen sorgen.

4. Probleme der Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulen

Eine gewisse Skepsis gegenüber einer „Ausdehnung“ des Hochschulstudiums auf die Weiterbildung nährt sich vor allem daraus, dass noch immer Weiterbildungsleistungen nicht im Rahmen der verpflichtenden Lehraufgaben des Hochschulpersonals erbracht werden. Auch können die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen (Räume, Sauberkeit, Umgangsformen u.ä.) nicht immer so wahrgenommen werden, dass schon im Beruf befindliche Absolventen sich davon angezogen fühlen.

Man könnte hier an spezielle Weiterbildungsinstitute denken, will man dauerhaft eine Tagungsstätten ähnliche Atmosphäre bieten.

Bereits heute wird ein nennenswerter Beitrag zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung von Fachhochschulen erbracht. Kooperation und Koordination unter den Hochschulen beim lebenslangen Lernen bedürfen regionaler Bündelung im Sinne von Dienstleistungen zum Wissens- und Technologietransfer. Dann erschienen Hochschulen für ihr regionales Ausbildungs- und Weiterbildungsumfeld prägnanter als lebenslange Lernorte, die sich bei der Fortschreibung der je eigenen Bildungsbiographie von jedermann nutzen lassen. In deren Phasen ist Kompetenzverfall die Regel. Bislang wurde dieser über jeweils neue Hochschulabsolventen wieder „aufgefangen“. Künftighin werden aber auch Berufserfahrene - stärker als bislang gewohnt - den Wandel in der Anwendung von Wissen und Technologie gewährleisten müssen. Weiterbildung an ihren Herkunftshochschulen vermittelt die hierfür erforderlichen Kompetenz aber wohl nur teilweise:

„Um Weiterbildung und Wissensmanagement wird derzeit ein Mythos gewoben, der völlig unrealistische Erwartungen nährt. Das Entscheidende ist nicht, was man in Seminarräumen lernt, die Schulen und Hörsäle sehr ähnlich sind. Der größte Kompetenzfaktor ist immer die praktische Erfahrung mit den geforderten Aufgaben und das kann kein noch so guter Kurs ersetzen. (...) Was denken Sie, wer der bessere Unternehmer ist: Einer, der erfolgreich eine Firma gegründet und geführt hat - oder einer, der den Kurs „Existenzgründung“ an der Universität mit guten Noten abgeschlossen hat? (...) Was treibt denn die technische Entwicklung voran? Zu einem großen Teil doch das Abkupfern dessen, was andere schon entwickelt haben. Aber dazu muss man es erst einmal praktisch kennenlernen. Wie die vielen Japaner, die in den 70er Jahren in unseren Industriebetrieben unterwegs waren. Oder wie Gottlieb Daimler bei seinen Lehr- und Wanderjahren in England. Sie alle haben praktische Erfahrungen gesammelt, keine Kurse besucht.(...) An den Universitäten und v. a. in der beruflichen Weiterbildung müssen wir weg von formalisierten Ausbildungsvorgängen, hin zur Berufspraxis. (...) Die gewerbliche Berufsausbildung macht es uns doch vor: 20% Unterricht, 80% Praxis. Das brauchen wir auch für höher Qualifizierte: eine Art duales System.“ (Staudt, E. Institut für angewandte Innovationsforschung, Bochum, a.a.O.)

In der wissenschaftlichen Weiterbildung können Hochschulen praxisoffen ihr theoretisches und systematisiertes Wissen präsentieren. Das Studium bleibt von dessen Übermittlung, Aneignung und Verarbeitung dominiert. Dabei sollten aber unübersehbar Brücken zur Kenntnisanwendung und zur wissenschaftlichen Weiterbildung geschlagen werden.

Eine weitergehende Verteilung von wissenschaftlicher Grundausbildung, fachlichem Kompetenzerwerb und berufspraktischer Einübung über alle Phasen von Ausbildung und Weiterbildung innerhalb eines lebenslang verstandenen Lernprozesses würde zwar die Hochschule über eine gewisse Randstellung beim lebenslangen Lernen hinaus gelangen lassen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt finden derartige Visionen aber keine breite Akzeptanz in den Hochschulen. Diesbezüglich ist noch ausgiebige Werbung bei den Hochschullehrern erforderlich. Das in Disziplinen gegliederte Wissen sollte zunächst hinsichtlich der Verwendungszusammenhänge für die Studenten perspektivisch werden - zugleich problembezogen und anwendungsorientiert. So akzentuierte hochschuldidaktische Verfahren erscheinen langfristig geeignet, Erstausbildung und Weiterbildung

miteinander zu vernetzen, so dass jeder Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motiviert.

Hochschulen schaffen die Voraussetzung hierfür, indem sie weiterbildende Angebote unterschiedlichster Gestalt bereithalten und deren Themenspektrum gezielt erweitern. Dabei haben sie die Auswirkungen derartiger Angebote auf das Beschäftigungssystem im Blick. Zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und Berufstätigkeit gilt es zunächst variierende Übergänge zuzulassen. Bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen als Beschäftigte sollten neben den bei der Erstausbildung erworbenen Diplomen auch Weiterbildungszertifikate berücksichtigt werden. Langfristig ergeben sich daraus schließlich nicht nur arbeitsmarkt- und tarifpolitische Konsequenzen sondern auch hochschulinterne. Von modular gestalteten Lehrangeboten, von „Credit-Point“-Systemen, von Bachelor- und Master-Abschlüssen sowie von einer europaweiten Anrechnung von Studienleistungen werden Innovationen der „Lehre“ vom Studium bis in die Weiterbildung erwartet.

Gegenwärtig entspricht das Verhalten der Studierenden jedoch derartigen Perspektiven nur begrenzt. Von jenen muss den Hochschulen zunächst Bedeutsamkeit für die gesamte Altersabfolge lebenslangen Lernens zuerkannt werden. Flexible Wahlmöglichkeiten bei der Kombination von Wissensgebieten, die gegenwärtig noch über unterschiedliche Organisationseinheiten und Studiengänge verteilt sind, tragen dazu bei. Bislang noch als alternativ geltende Studienformen können im tagtäglichen Hochschulbetrieb neue Perspektiven eröffnen - Fernstudien etwa oder Mediennutzung oder anwendungsbezogene Studienmaterialien. In Studien- und Prüfungsordnungen niedergelegte Pflichten werden nicht immer als hilfreich beim Kompetenzerwerb und als erhellend für dessen Praxisrelevanz empfunden.

Hochschulen sollten ihre Ausbildungsfunktion im Zusammenhang mit ihren gesellschaftlichen Service-Leistungen verstehen. Ausgehend von Forschung und Lehre folgt daraus ein breites Engagement zugunsten von Maßnahmen einer problemoffenen und teilnehmerorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies wird in der Regel zu einer Verbesserung der beruflichen Entfaltungs- und Fortkommensmöglichkeiten von Hochschulabsolventen führen. Eine Hochschule erweist sich als lebenslanger Lernort jedoch nur, soweit sie ihren überkommenen Studienangeboten hochqualifizierte Beiträge zur Weiterbildung angliedert. Kurz- und mittelfristig liegt darin ihr unverzichtbarer Beitrag zum lebenslangen Lernen. Längerfristig werden sich Synergieeffekte einstellen, die eine Einbeziehung der Hochschulen in die Verbundsysteme zur Anregung lebensbegleitender Bildung nahelegen.

5. Literaturhinweise:

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V. - AUE (Hrsg.): Fernstudienprogramme der AG-F Mitglieder, Sonderheft 2000 des AUE-Infodienstes Hochschule und Weiterbildung.

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V. - AUE (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: Analysen - Reflexionen - Statements, Dokumente der Jahrestagung 1984 in Regensburg, AUE - Beiträge Nr. 19, Hannover 1985.

Berning, E. u. a.: Empfehlungen der KAW zur wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Umsetzung in den Hochschulen. Bonn 1997.

Boventer, H. (Hrsg.): Universitäre Erwachsenenbildung - sind unsere Hochschulen dafür geeignet? Bensberger Protokolle Nr. 31, Bergisch-Gladbach 1980.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Erstausbildung und Weiterbildung - Bezüge zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 83, Bonn 2000.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Gutachten vom 29.1.1960, Stuttgart 1960.

Dikau, J.; Nerlich, B.; Schäfer, E. (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Bielefeld 1996.

Edding, F. u. a.: Studium neben dem Beruf. Bonn 1977.

Faulstich, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982.

Friebel, H., Epskamp, H. u. a.: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne, Opladen 1999.

Fuhrmann, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt 1999.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen, Entschließung des 170. Plenums vom 12.07.1993, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Honnef 1998.

Im Internet als Hochschulkompass: <http://www.hochschulkompass.hrk.de>

Keilhacker, M.: Die Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland und Deutsch-Österreich, München 1921.

Koch, G. u. a.: Lernen in Bildungshäusern und Akademien, München 1983.

Konegen-Grenier, C., Winde, M.: Public Private Partnership in der Hochschullehre. Köln 2000.

Kommer, A., Grässner, G.: Wissenschaftstransferstellen an Hochschulen in Europa - Organisations- und Programmstruktur, Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte, Bielefeld 1993.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.): Leitsätze zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg, Stuttgart 1994.

Prokop, E.: Bilanz und Perspektive wissenschaftlicher Weiterbildung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2-2000, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulplanung und Hochschulforschung, München 2000, S. 85-99.

Prokop, E.: Universität und Erwachsenenbildung, München 1981.

Staudt, E.: Standpunkt, in: Süddeutsche Zeitung 19.12.2000. Bildung und Beruf.

Vossler, O.: Humboldts Idee der Universität, in: Historische Zeitschrift 178 (1954), S. 251-268.

Wissenschaftlich-technischer Beirat der Bayerischen Staatsregierung (Hrsg.): Fort- und Weiterbildung, Bericht vom 29.06.1999, München.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen, Köln 1996.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, Köln 1997.

Wissenschaftsrat: Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Köln 2000.

6. Resümee

Eine Einbindung der Hochschulen in die Angebotsstrukturen für lebenslanges Lernen verlangt eine Reihe von Veränderungen in ihrer Struktur und in ihren Regularien:

- Im Hinblick auf berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung werden von einem Zertifizierungspass (vgl. Expertise zum Thema Zertifizierung), von modularisiert gestalteten Lehrangeboten, von „Credit-Point“-Systemen sowie von Bachelor- und Magister-Abschlüssen und von einer europaweiten Anrechnung von Studienleistungen nachhaltige Verbesserungen erwartet.
- Die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen können auf Standards gebracht werden, von denen sich schon im Beruf befindliche Absolventen angezogen fühlen, wenn Akademien oder „An-Institute“ Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen. Sie bieten in Kooperation mit Partnern aus der Wirtschaft und Verwaltung und mit Weiterbildungsträgern eine Tagungsstätten ähnliche Atmosphäre. Zugleich dienen sie als „Schnittstellen“ für Kooperation und Koordination unter den Hochschulen beim lebenslangen Lernen und als regionale Dienstleistungszentren zum Wissens- und Technologietransfer.
- Eine Erweiterung der „Lehre“ um modularisierte Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudien geht Hand in Hand mit der Positionierung von Hochschulen auf ihren regionalen Weiterbildungs-„Märkten“ durch aktuelle wissenschaftliche Orientierungsveranstaltungen, exzellente Kurse und eine breite Palette von Maßnahmen, die u. a. auch zur Erzielung von Einnahmen führen.
- Weiterbildungsleistungen sollten im Rahmen der Lehrverpflichtung des Hochschulpersonals wahrgenommen werden, oder es könnte eine marktgerechte Honorierung aus erzielten Einnahmen erfolgen.
- Innovations- und forschungsintensive Hochschulesegmente sollten besonders befähigten Interessenten, auch aus der Berufspraxis, geöffnet werden.
- Kontinuierliche Weiterbildung sollte für das Hochschulpersonal als Anspruch und Chance in die Aufgabendefinition aufgenommen werden.
- Digitale Medien und Fernstudienelemente können verstärkt eingesetzt werden, um Hochschulen als Lernorte in jeder Phase des Lebenslaufs zugänglich zu machen.

Neue Lern- und Lehrkultur

Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung

Das Forum Bildung hat eine Expertengruppe gebeten, den Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur" zu behandeln. Mitglieder dieser Expertengruppe waren:

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis; Staatsinstitut für Frühpädagogik, München;

Prof. Dr. Renate Girmes, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg;

Renate Hendricks, Bundeselternrat, St. Augustin;

Katharina Heuer, DaimlerChrysler Services AG, Berlin;

Prof. Dr. Dr. Friedrich Wilhelm Hesse, Universität Tübingen;

Prof. Dr. Lothar Kuld, Pädagogische Hochschule Karlsruhe;

Erika Risse, Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen - Vorsitz -;

Heide Rosenmayr, Oskar-Spiel-Schule Wien;

Prof. Dr. Henning Scheich, Leibniz-Institut für Neurobiologie, Magdeburg.

Darüber hinaus haben Prof. Dr. Rainer Brockmeyer; Prof. Dr. Norbert Huppertz, Pädagogische Hochschule Freiburg, Jens Lipski, Deutsches Jugendinstitut München, sowie Prof. Dr. Peter Meyer-Dohm zu dem Bericht beigetragen.

Der Expertengruppe stand ein Zeitraum von Ende Januar bis Anfang Juni 2001 zur Verfügung. Der Bericht war Grundlage für die Erarbeitung der Vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung zu "Neue Lern- und Lehrkultur" (Materialien des Forum Bildung; 10). Im Oktober 2001 wurde der Bericht erneut beraten und leicht überarbeitet, um zwischenzeitlich vorliegende Stellungnahmen und spätere Arbeitsergebnisse zu berücksichtigen.

Der frühere Teil IV. "Gute Beispiele Neuer Lern- und Lehrkultur" ist in dieser Fassung des Berichts nicht mehr enthalten, da diese Beispiele bereits in einer umfassenderen Dokumentation aufgegangen sind (vgl. Ergebnisse des Forum Bildung II).

Inhalt

Vorbemerkung

I. Neue Lern- und Lehrkultur

Lern- und Lehrkultur im Wandel

Individualisierung der Lernprozesse

Übernahme von Verantwortung und Erwerb sozialer Kompetenzen

Vermittlung methodisch-instrumenteller Kompetenzen

Rolle der Neuen Medien

Leistung und Bewertung

II. Häuser des Lernens

Programm, Profil und Räume lernender Organisationen

Entwicklung von Bildungseinrichtungen und Evaluation

Öffnung von Bildungseinrichtungen

Bildungsmanagement

III. Akteure einer Neuen Lern- und Lehrkultur

Lernende im Zentrum der Lern- und Lehrkultur

Lehrende für eine neue Lern- und Lehrkultur

Eltern und Familien

Peers und Lebenswelten

IV. Anhang – Autorentexte

V. Ausgewählte Literatur

Vorbemerkung

Die Gestaltung einer Lern- und Lehrkultur ist zugleich Voraussetzung und Mittel zur Verwirklichung von Reformen im Bildungswesen. So hängen alle Schwerpunkte der Arbeit des Forum Bildung unmittelbar mit einer Kultur des Lernens und Lehrens zusammen.

Beispiele für ein verändertes Herangehen an Lernen und Lehren entgegen tradierter Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen gibt es, seit es Bildungsinstitutionen gibt. Vor allem die Reformbewegungen im ersten Drittel und in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts haben zu einer veränderten Sicht auf Lern- und Lehrkulturen geführt. Seitdem existieren in der Praxis eine Vielfalt von Erkenntnissen und Erfahrungen zur Realisierung einer neuen Lern- und Lehrkultur. Es geht heute vor allem darum, erfolgreiche Praxisansätze und Erfahrungen zu bündeln und breit umzusetzen. Dafür ist es erforderlich, Barrieren zu identifizieren und zu untersuchen, die einer breiten Umsetzung vorhandener Erkenntnisse und Erfahrungen entgegenstehen.

Grundlagen für die Bearbeitung des Themenschwerpunkts "Neue Lern- und Lehrkultur" werden in dem Bericht der Expertengruppe "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" gelegt (vgl. Materialien des Forum Bildung 5). So sind insbesondere aus folgenden Aussagen des Expertenberichts Konsequenzen für die Praxis der Bildung zu ziehen:

Die Notwendigkeit, das Lernen zu lernen, erfordert eine grundlegende Veränderung des Lehrens: Die Lernprozesse selbst müssen wesentlich stärker zum Gegenstand von Bildung werden.

Inhaltliches Wissen und die Fähigkeit zur Wissensanwendung sowie soziale und personelle Kompetenzen können nur im Zusammenhang miteinander erworben werden.

Die Ausbildung von Wertorientierungen setzt Gelegenheiten zum Erleben und Erfahren demokratischer Strukturen und Verhaltensweisen voraus.

Kompetenzen werden nicht nur in den klassischen Bildungseinrichtungen, sondern in starkem Maße in der Lebens- und Arbeitswelt erworben.

Ein Schlüssel für eine qualitative Bildungsreform liegt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden.

Der Bericht stützt sich überwiegend auf Erfahrungen aus dem Schulbereich. Die Ausführungen lassen sich in der Regel auch auf andere Bildungsbereiche übertragen.

I. Neue Lern- und Lehrkultur

1. Lern- und Lehrkultur im Wandel

Der Wandel in allen Bereichen von Leben und Arbeit bringt nicht nur neue Anforderungen an Bildung und Qualifizierung (vgl. Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation", Materialien des Forum Bildung 5), sondern erfordert auch eine neue Lern- und Lehrkultur. Der Wandel beruht nicht nur auf technologischen Entwicklungen, sondern gleichermaßen auf sozialen und demografischen Veränderungen. Hinzu kommt die zunehmende Gefährdung der Lebensgrundlagen.

Im Begriff der „Wissensgesellschaft“ verdeutlicht sich eine der grundlegenden und bildungsrelevanten Veränderungen der gesellschaftlichen Entwicklung und der daraus folgenden Anforderungen an menschliches Denken und Handeln. Durch die zunehmende Komplexität aller gesellschaftlichen und individuellen Handlungsbereiche ergeben sich neue Zwänge aber auch Möglichkeiten des Handelns. Handeln vollzieht sich zunehmend wissensbasiert, dies gilt für den privat-persönlichen Bereich ebenso wie für alle anderen Handlungsfelder. Ein solches wissensbasiertes Handeln wird weniger von traditionellen Handlungsmustern bestimmt als von Informations-, Wissens- und Erkenntniszuwachs sowie dessen Wandel.

Wissen wird dabei

- zur Voraussetzung für aktive gesellschaftliche Teilhabe und soziales Handeln,
- zur neuen Produktivkraft gegenüber Arbeit, Kapital und Natur,
- zur Verteilungsgröße für Lebenschancen,
- zur Voraussetzung für Entwicklungsprozesse.

Eine Lernkultur, die den Anforderungen einer Wissensgesellschaft gerecht werden will, muss sich an Leitvorstellungen orientieren, wie die Befähigungen zum Auffinden, Auswählen, Bewerten und Anwenden von Wissen zu entwickeln sind.

Dem liegt ein gegenüber früheren Zeiten veränderter Wissensbegriff zu Grunde (vgl. Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation"). Es geht nicht mehr um „Vorratswissen“, das abgeschlossen ist und abrufbar wird, es geht vielmehr

- um aktives und intelligentes Wissen, das auf Zuwachs und Veränderung ausgerichtet ist,
- um Wissen, das immer in den Zusammenhang von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsverantwortung hineingestellt wird.

Gesellschaftlich verantwortete organisierte Bildung wird sich darauf einstellen und eine neue Lern- und Lehrkultur entwickeln müssen.

Dies bedeutet konkret die Zusammenführung von kognitiven, emotionalen und sozialen Potenzialen und Elementen von Erziehung und Unterricht. Die Einstellung der Bildungsprozesse auf die Wissensgesellschaft bewirkt im Kern eine differenzierte Persönlichkeitsbildung, die durch Sachverstand und Urteilssicherheit gekennzeichnet und auf Offenheit gerichtet ist, die Menschen bereit und fähig macht, sich Veränderungen zu stellen, sich einzustellen auf kontinuierliches Lernen und damit auf die Entwicklung einer kontinuierlichen aktiven Teilhabe an der Gesellschaft und einer anhaltenden Beschäftigungsfähigkeit.

Der Aufbau einer neuen Lernkultur in der Wissensgesellschaft hat zum Gegenstand:

die rigorose Überprüfung aller Wissensbestände und die Sicherung eines tragfähigen Grund- und Orientierungswissens auch im Hinblick auf die eigene kulturelle Tradition und die Begegnung mit anderen Kulturen,

die Befähigung zur Rezeption von und zum Umgang mit Informationen; dies bedeutet neben der Sicherheit in den traditionellen Kulturtechniken auch den differenzierten Umgang mit neuer Technologie als dem zentralen Instrument für die Vermittlung und Verarbeitung von Informationen, die Befähigung, Informationen zu Wissen zu „verarbeiten“ und dieses Wissen zu systematisieren, einzuschätzen und zu bewerten,

die Befähigung, mögliche Handlungsfolgen von Wissen zu erkennen und zu bedenken.

Mit zunehmendem Lebensalter bedeutet dies, dass Klärung, Systematisierung und Klassifizierung von Informationen und Wissen sowie die Lernfähigkeit selbst zum Zentrum des Lernens werden. Damit rücken sukzessive beim Aufbau einer neuen Lernkultur die Sicherung von Grundwissen und Orientierungswissen, der Aufbau von Fähigkeiten und Befähigungen sowie die Übernahme von Bewertungs- und Handlungsverantwortung in den Mittelpunkt des Lernens.

Dies führt in den Bildungsinstitutionen dazu – die Entwicklung wird zum Teil schon sichtbar -, dass vor allem darauf geachtet wird,

Selbstverantwortung im Lernprozess zu entwickeln und zu stärken,

zur Selbststeuerung zu befähigen,

und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen zu fördern.

Ziele, Inhalte, Methoden, Rahmenbedingungen und Wirkungen des Lernens werden sich unter den Bedingungen einer solchen Wissensgesellschaft einer Neuorientierung stellen müssen und dabei zu neuen Handlungsparadigmen, nicht zuletzt in den Bildungseinrichtungen, aber auch in den privaten Lebens- und Aufwachsensfeldern, führen.

In der Schule haben wir es heute beispielsweise mit einer Lern- und Lehrsituation zu tun, die durch den Übergang zu einem neuen „Paradigma des Lernens“ gekennzeichnet ist. Schulen und Schulsysteme haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten reagieren müssen auf grundlegend veränderte individuelle und gesellschaftliche Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen. Die Beispiele einer neuen „best practice“ lassen erkennen, dass

Schule sich nicht allein auf die Abarbeitung zentraler Vorgaben verlassen kann und will, sondern selbst – und eigenständig – aktiv werden muss,

Schule ohne Innovationen den Anschluss an das Leben der Kinder und Jugendlichen verlieren wird, die Qualität von Unterricht und Erziehung ausschlaggebend ist für schulische Effektivität, d. h. für eine optimale Vorbereitung für den weiteren Lebensweg von Kindern und Jugendlichen nach der Schule, Schule mehr als je zuvor als „Haus des Lernens“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) zunehmend auch Lebensraum für Kinder und Jugendliche ist und so auch als Alternative und in Ergänzung zu anderen Lebensräumen ihren Platz behaupten kann,

die Schule auch Lerninhalte bieten muss, die Anknüpfungspunkte im Leben der Schülerinnen und Schüler haben und die für die Menschen und ihre Gesellschaften von grundlegender Bedeutung sind, eine neue Beschreibung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern gefordert ist, die ihre Rolle neu bestimmt,

eine neue Idee des Lernens entwickelt werden muss und entsprechend eine neue Lern- und Lehrkultur.

Die Maßnahmen, die bisher in Schulen und Schulsystemen ergriffen wurden, haben teilweise zu einem neuen Verständnis der Aufgaben der Schule, zu einem systemischen Verständnis innovativer Schulentwicklung und zu einer veränderten Unterrichtspraxis geführt. Sie schlagen sich zunehmend in einer allgemeinen innovativen Schulentwicklung nieder. Dieser Prozess wurde von den Ländern unterschiedlich intensiv initiiert und unterstützt. Die Schulen selbst haben die Entwicklungsimpulse unterschiedlich aufgegriffen und verarbeitet.

2. Individualisierung von Lernprozessen

In innovativen Bildungseinrichtungen ist die Tendenz zur Individualisierung der Lernprozesse durchgängig; insofern tragen Bildungsinstitutionen gleichermaßen der gesellschaftlichen Entwicklungsbewegung zur Individualisierung Rechnung wie auch Forschungsergebnissen der Neurobiologie und der Hirnforschung über effektive und nachhaltige Lernprozesse.

Für die Schule ist und bleibt der Unterricht das Kerngeschäft von Bildung. Inhalte sowie die Art und Weise des Unterrichts müssen sich mit der Veränderung der Erwartungen und Herausforderungen an eine individualisierte Bildung verändern. Aus den Aussagen des Expertenberichts "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation" ergeben sich beispielsweise folgende Ansätze für die Veränderung der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen:

Reflexion von Lernprozessen, um den Erwerb von Lernkompetenz zu fördern,
Verknüpfung von inhaltlichem Lernen und der Entwicklung von Fähigkeiten zur Anwendung des inhaltlichen Wissens sowie von überfachlichen Kompetenzen,
Schaffung von Gelegenheiten zum Erfahren und Reflektieren von Werten,
Einbeziehung von Lernprozessen der Lebenswelt.

Diese Veränderungen von Inhalten und Formen der Vermittlung von Bildung stützen die Individualisierung und betreffen alle Bildungsbereiche von den Kindertageseinrichtungen bis zur Weiterbildung.

Vielfalt im Lernprozess

Im Bewusstsein vieler Lehrerinnen und Lehrer ist zwar durchaus bereits die Vorstellung von verändertem Lernen vorhanden, im täglichen Unterricht werden jedoch noch zu einem hohen Anteil Unterrichtsformen einer auf Einheitlichkeit angelegten Instruktionsschule transportiert. Dabei stehen vor allem als Methoden das Unterrichtsgespräch und der Lehrervortrag im Vordergrund, durch Schülerinnen und Schüler selbst gesteuerte Lernprozesse finden noch zu wenig ihren Platz.

Aus der Sicht der Lernenden

Ein in Äußerungen von Schülerinnen und Schülern als individuell akzeptierter und effektiv eingeschätzter Unterricht
bietet sinnvolle und interessante Inhalte und schafft Verknüpfungen innerhalb dieser Inhalte und zu bereits vorhandenem Wissen,
wird als nützlich erkannt,
macht Spaß,
lässt eigene „Erfindungen“ zu und ist nicht langweilig,

lässt praktisches und projektorientiertes Arbeiten zu und schafft Kontakte über die Schule hinaus, lässt einen (ernsthaften) Entscheidungsraum zu – auch darüber was und wie man lernen darf, respektiert die Schülerinnen und Schüler in ihrer Verantwortlichkeit, verliert den Einzelnen nicht aus dem Blick, vollzieht sich in Ruhe und Disziplin mit allgemein akzeptierten Regeln und findet in einer Atmosphäre allgemeiner Rücksichtnahme statt, hat nette und verständnisvolle Lehrerinnen und Lehrer mit einem lockeren Unterrichtsstil, findet in angenehmen (und gemütlichen) Räumen statt und bietet aktuelles Lernmaterial.

Anforderungsprofil für den Unterricht

Eine Auswertung dieser und ähnlicher Schüleräußerungen ergibt ein vierfaches Anforderungsprofil für guten Unterricht und eine gute Schule. Es ist bestimmt durch

die Qualität des *Angesprochen-Werdens* durch Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts,

die Qualität der *Aufforderung zu aktivem und selbstgestaltetem Lernen*,

die Qualität einer *dialogischen Kommunikation*,

die Qualität einer guten und durchgehaltenen *Lernordnung*.

Daraus ist für eine Lern- und Lehrkultur, die die Schülerinnen und Schüler erreicht, abzuleiten, dass Inhalte von Unterricht einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung bedürfen, von einer bestimmten Qualität sind und Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler haben, der individuellen Entwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen genügend Raum gegeben wird, die Lernenden ernst genommen und am Lernprozess verantwortlich beteiligt werden, eine in der Sache begründete Methodenvielfalt den Unterricht bestimmt, die Rahmenbedingungen angemessen sind, Lehrerinnen und Lehrer nicht nur „Wissensmanager“, sondern auch Persönlichkeiten sind, an denen man sich orientieren kann.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich als die Verantwortlichen für Unterricht diesem Anforderungskatalog gegenüber sehen, müssen als Persönlichkeiten wahrnehmbar sein und akzeptiert werden, die in ihrem Beruf notwendigen umfassenden Fähigkeiten besitzen bzw. aufbauen. Dieser mit dem Wandel der Unterrichtskultur verbundenen Einstellungsveränderung und Befähigungserweiterung kommt die zentrale Rolle im Schulentwicklungsprozess zu.

Kreativität muss in der Schule in allen Fächern Wertschätzung erfahren und z. B. auch in der Mathematik und den Naturwissenschaften aus ihrem Schattendasein treten. Eine Fehlerkultur, d. h. den Fehler als Ausgangspunkt des Lernens zu nehmen, muss entwickelt werden.

Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, vor allem im Sekundarbereich, verstehen sich aufgrund ihrer Ausbildung vorrangig als Vermittler von Fachkenntnissen; in diesem Feld liegt eindeutig die Stärke ihrer Professionalität. Gleichzeitig sehen sie sich dem Dilemma gegenüber, anschlussfähiges Wissen vermitteln und zugleich Strategien des Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen zu müssen und deren Persönlichkeitsentwicklung zu stützen.

Sie spüren in der Alltagspraxis häufig die Unzulänglichkeit ihres Methodenrepertoires, weil sie darin nicht umfassend ausgebildet wurden. Gleichzeitig fühlen sie sich überfordert angesichts der Komplexität eines hochdifferenzierten Methodenanspruchs, der eng mit der jeweiligen fachlichen Arbeit einhergeht (vgl. Weinert in *Materialien des Forum Bildung 5*). Vielfach weichen sie in ihrer Not auf Methoden-Trainings aus, die kurzfristig Erfolg in allen Schulfächern versprechen, im täglichen Unterrichtsgeschehen auch eine Methoden-Vielfalt entstehen lassen, dem dauerhaften Lernen, das nie ohne konkretes inhaltliches Lernen in komplexen Sinnzusammenhängen stattfinden kann, jedoch nicht wirklich dienen. Ein weiteres Argument zur Beibehaltung überkommener Unterrichtsstrukturen

liegt im Zeitdruck, den Lehrerinnen und Lehrer ständig zu spüren vermeinen: Sie agieren in der Angst, bestimmte Sachbereiche und Inhalte nicht „zu schaffen“, wenn sie der notwendigen Reflexion über das Lernen und das Gelernte in ihrem Unterricht Raum und Zeit geben. Dass sie so billigend in Kauf nehmen, dass das Gelernte ohne eine solche Reflexion nur kurzzeitig behalten wird und dass dauerhafte und übertragbare Lernstrategien dabei zum Teil gar nicht erworben werden, machen sie sich häufig nicht bewusst.

Die Erfahrungen mit Schulen, die einen mehrjährigen Entwicklungsprozess überschauen, zeigen, dass die Erschließung der Kollegien nicht nur für den Veränderungsprozess, sondern für die eigene Professionalität und deren Reflexionshintergrund von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis ist. Diese Erschließung für Weiterentwicklung muss münden in eine systematische und zugleich systemische, im kollegialen Dialog sich vollziehende Schulentwicklung.

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen

Schülerinnen und Schüler kommen vermehrt mit unterschiedlichem Vorwissen in die Schule. Lernprozesse in der Lebenswelt (vgl. Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation"), beispielsweise in der Familie, insbesondere aber auch durch die Medien, vermitteln parallel zur Schule Grundlagen und auch Spezialwissen, teilweise in vorzüglicher Qualität. Bisher hat die Schule solches Vorwissen häufig ignoriert, weil es den „Lernprozess im Gleichschritt“ störte. Das geht heute nicht mehr. Folglich muss eine Lern- und Lehrkultur so beschaffen sein, dass anderswo erworbenes Wissen entweder verwertet oder aber zunächst kritischer Betrachtung und Einschätzung unterworfen werden kann. Hier hat die Schule eine neue Aufgabe, die mit überkommenen Unterrichtsstrukturen und -verfahren nicht mehr leistbar ist. Eine dreifache Umorientierung zeichnet sich heute schon ab:

die konsequente und für die Unterrichtsplanung konstitutive Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern, wie sie sich z. B. in unterschiedlichen Begabungen, unterschiedlichen Lernhaltungen und sehr unterschiedlichem Vorwissen auch aus anderen Quellen zeigen,

ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Helfer bei der Verarbeitung und Einschätzung von Wissen sowie als Impulsgeber zu dessen Weiterverarbeitung, veränderte organisatorische und zeitliche Strukturen der Lernprozesse, Räumlichkeiten und Materialien sowie Medien, die individualisiertes Lernen allein und im Team zulassen und fördern.

Offene Lernaufgaben und offener Unterricht

Bildungsaufgaben und Lernaufgaben sind offene Aufgaben, für die oft mehr als ein Lösungsweg denkbar ist. Das aber führt dazu, dass in der Auseinandersetzung mit Lernaufgaben Lernprozesse als Konstruktionsprozesse angelegt, unterstützt und reflektiert werden können, indem Lernende Gelegenheit erhalten, sich mit ihren schon vorhandenen Potenzialen auf eine in den Lernsituationen präsentierte Welt einzulassen. Es entsteht eine Lernaufgabe für sie, die Interesse und Aktivität hervorruft und dadurch eine Konzentration bewirkt auf die Welt, die zur Aufgabe gehört, und die Fähigkeiten und Potenziale hervorlockt, die zur Aufgabenbearbeitung schon verfügbar sind. An Bildungsaufgaben orientierte Lernaufgaben veranlassen bestimmte Tätigkeiten, wenn sie von Lernenden übernommen werden, sind aber offen, was die bei ihrer Bearbeitung entstehenden Lösungen betrifft. Sie fordern zur Konstruktion von Lösungstätigkeiten auf. Gelernt wird im Vollzug der Tätigkeiten und in der Reflexion der Tätigkeitsergebnisse. Es ist sicher, dass gelernt wird, und dass

das Gelernte mit Blick auf das Leben Sinn macht. Die notwendige offene Aufgabenstellung, die keineswegs beliebig ist, bedeutet für viele Lehrende eine noch neue und ungewohnte Anforderung.

Offene Unterrichtsformen, die Prozesse eines solchen Lernens ermöglichen, brauchen veränderte Rahmenbedingungen, z. B. flexible organisatorische und zeitliche Strukturen, Räumlichkeiten sowie Materialien und Medien, die individuelles Lernen sowie Lernen in der Gruppe nicht nur zulassen, sondern fördern.

Zentral für die Verwirklichung individualisierten Lernens aber ist und bleibt das „richtige“ Lehrerhandeln. Beobachtet man in der Schule Lehrerhandeln in offenen Unterrichtsformen (Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen, usw.), so registriert man, dass die Person des Lehrenden in den Hintergrund tritt, dass sie zum Lern-Moderator wird. Schülerinnen und Schüler bestimmen zunehmend selbst ihre Lernprozesse – sowohl inhaltlich wie methodisch, sie entscheiden, ob sie allein oder im Team arbeiten, sie haben Einfluss auf Planung und Akzentsetzung bei ihrer Arbeit, auf die Nutzung von Material sowie auf das Produkt und die Lernzeit. Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit selbstbestimmten Lernformen im offenen Unterricht in Berührung kommen. Dass sie der Begleitung durch die Lehrperson bedürfen, dass Irrwege nicht so ausufern dürfen, dass man „verzweifelt“ und die Lust verliert, ist selbstverständlich. Aber es gilt vom Grundsatz her der Satz Maria Montessoris: Hilf mir, es selbst zu tun.

Wichtig ist, dass die Schule Raum und Zeit für offene Lernformen bereitstellt, dies kann geschehen durch individualisierte Stundentafeln und Stundenpläne. Die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft erfordert diagnostischen Scharfblick und entsprechende Lernarrangements. Manche Schülerinnen und Schüler brauchen besondere Förderung, bei anderen sollte man auch den „Mut zur Lücke“ haben, d. h. ihnen zugestehen, ihre eigenen „Lernpfade“ zu entdecken und nicht den eigenen Unterricht als den alleinigen Weg zu betrachten; manche Kinder lernen außerhalb des Fachunterrichts sehr viel und sind durchaus im Stande, „Anschlüsse“ herzustellen, sodass sie problemlos dem Unterricht wieder folgen können.

Abweichungen vom generalisierten Lernprozess bedürfen aber auch der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, die die Lernbiografien einzelner Schülerinnen und Schüler verfolgen und betreuen. Individuelle mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelte Lernkontrakte erhöhen die Selbstverpflichtung zum Lernen und nehmen die Verantwortung des Schülers bzw. der Schülerin für das eigene Lernen ernst.

Eine wesentliche Voraussetzung für offene Unterrichtsformen ist das Material, das den Schülerinnen und Schülern zum Lernen angeboten wird. Es sollte vielfältig sein, Lernschritte mit zunehmendem Alter nicht zu genau vorgeben und Reflexion des eigenen Lernens ermöglichen. Damit ist schon deutlich, dass nicht an reines Übungsmaterial gedacht ist.

Dasselbe gilt für die Nutzung von Medien, einschließlich neuer Technologien. Die Medien bieten eine ungeheure Fülle an Lernmöglichkeiten, die weit über die Möglichkeiten herkömmlicher Medien wie dem Buch hinausgehen. Gerade der Computer lässt kreative Arbeiten genauso zu wie das Erarbeiten bestimmter Phänomene mit einer guten (Lern-)Software oder das reine Üben von Kenntnissen und Anwendungen. Leider ist der Software-Markt zum größten Teil noch recht einfallslos; die Mehrzahl der Angebote bewegt sich im Bereich der Übungs-Materialien. Das Internet bietet darüber hinaus noch die Möglichkeit der Recherche und vor allem den Kontakt zu unterschiedlichen Partnern, die dem Lernenden sonst nicht zur Verfügung ständen. Lernen kann so an Ernstcharakter gewinnen und zum

Abenteuer werden. Allerdings ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler – anders als im Freizeitbereich - den Computer und das Internet zielgerichtet nutzen, dass sie lernen, Informationen zu strukturieren, auszuwählen und einzuschätzen.

Neue Medien ermöglichen und vereinfachen offene Unterrichtsstrukturen. Die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der Nutzung werden erst in Ansätzen erkannt. Wenn man dies ernst nimmt, sollte der Lap-Top (mit Internet-Anbindung) für jede Schülerin und jeden Schüler von einem bestimmten Alter an zur Selbstverständlichkeit werden, kurzfristig sollten aber mindestens Computer-Zugänge mit Internet-Anbindung in jedem Klassenraum für das individuelle Lernen und den offenen Unterricht zur Verfügung stehen.

3. Übernahme von Verantwortung und Erwerb sozialer Kompetenzen

Individuelles Lernen muss auch im Zusammenhang eines kooperativen Gruppenprozesses erfolgen, damit Sozialkompetenzen erworben werden können.

Die Kompetenzentwicklung *in Gruppen* erweist sich in der Qualität des Zustandekommens von Gruppenprozessen, in denen die folgenden Faktoren zusammenspielen: Selbstbild der Gruppe, Gruppenwerte und –normen, Gruppenziele und –standards, Gruppenerfahrungen, Kommunikationsmuster. Es sind nicht die konkreten Ergebnisse der Gruppenprozesse, in denen sich die Qualität von Gruppen zeigt, sondern die Art und Weise der Handlungen der Gruppenmitglieder.

Anforderung an eine neue Lernkultur: Lernen Verantwortung zu übernehmen

„Nur Schulmitglieder, die sich wirklich ernst genommen fühlen, die das Gefühl haben, dass sie persönlich Verantwortung für die Entwicklung der Schule tragen, sind bereit, sich über den Unterricht hinaus für ihre Schule zu engagieren“ (Schüleräußerung).

Mit dem Focus des Lehrens und Lernens auf der Kenntnisvermittlung ist in der Vergangenheit das demokratische Handeln in der Schule oft zu kurz gekommen. Sichtbares Zeichen dafür sind die häufig dahinsiechenden Eltern- und Schülervertretungen. Schülerinnen und Schüler zeigen unter diesen Bedingungen wenig Interesse, Verantwortung zu übernehmen. Die Bildungseinrichtung hat die Verantwortung, auf eine demokratisch strukturierte Gesellschaft vorzubereiten und alle an der Einrichtung Beteiligte einzubeziehen, indem sie selbst Mitverantwortung praktiziert.

Alle Erfahrungen belegen: Schülerinnen und Schüler erkennen sehr schnell, wenn ihre Beteiligung nur auf „Übungsfeldern“ gefragt ist, die wahren Entscheidungen aber ohne ihr Zutun getroffen werden. Dass Schulorganisation und Schulentwicklung sowie die damit zusammenhängende Diskussion und Verabschiedung eines Schulprogramms einer echten Beteiligung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern bedürfen, sollte selbstverständlich sein.

Damit Schülerinnen und Schüler möglichst früh ihre Rechte wahrnehmen und ihren Pflichten nachkommen können, sollten sie frühzeitig Aufgaben übernehmen. Damit ist nicht nur die Pflicht zu aktiver Unterrichtsteilnahme gemeint. Es sollte vielmehr eine Selbstverständlichkeit in allen Schulen sein, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen. Die Schule ihrerseits muss solche Aufgaben „bereithalten“ und für die Schülerinnen und Schüler „auffindbar machen“. Ihre Übernahme muss als Teil der Schulkultur hervorgehoben werden. Verbunden ist mit jeder Aufgabe die Einübung in verantwortliches Handeln. So lernen Kinder und Jugendliche in vielfältigen Bereichen, dass die Übernahme von Verantwortung in der eigenen Schule die Grundlage für die Mitgestaltung der Rahmenbedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit ist. Das Prinzip der Verantwortung für die Gemeinschaft sollte in Abstimmung mit allen Beteiligten, also auch mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, im Schulprogramm formuliert sein. Nur so können auf Dauer auch ein Wir-Gefühl und eine Identifikation mit der Schule entstehen.

Wenn Unterricht der Kern von Schule ist, so darf demokratisches Handeln nicht ausschließlich in den außerunterrichtlichen Raum verbannt werden. Die Gestaltung von Unterricht scheint jedoch noch immer vorwiegend die Domäne der Lehrerinnen und Lehrer zu sein. Altersentsprechend müssen hier Formen der Mitwirkung und Mitbestimmung und der Selbstorganisation entwickelt werden. Im offenen Unterricht kann dies sicher leichter geschehen als im Klassenunterricht. Wichtig ist, dass die Lehrenden Vertrauen in das verantwortungsvolle Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln und als echte Berater, nicht als Besserwisser, den Lernenden zur Seite stehen.

Sozial handeln: erfahren und reflektieren

Die Schule sollte sich auf jene Lebenswelten hin öffnen, in denen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen machen können. Praktika können Begegnungen mit Menschen ermöglichen, denen viele Schüler in ihrem Alltagsleben sonst wahrscheinlich nie begegnen würden. Diese Praktika haben alle Stärken einer erlebnispädagogischen Maßnahme: Sie vermitteln einen intensiven starken Eindruck, wie er in der Routine des Schulalltags kaum möglich ist. Sie sind zeitlich begrenzt, man kann nach einer überschaubaren Zeitspanne in die gewohnte Umgebung zurückkehren, und sie haben einen persönlichkeitsbildenden Effekt. Aber diese erlebnispädagogische Seite eines praktischen Lernens wird nicht genügen, wenn es um den Aufbau von sozialen Haltungen geht.

Soziale Haltungen beruhen als ethische Haltungen auf Einsicht. Sie sind in einer offenen, enttraditionalisierten Gesellschaft nicht festgelegt, und deshalb funktioniert soziales Lernen gerade nicht wie in traditionellen Gesellschaften als Einweisung ins Gegebene und Einbindung der Lernenden in vorgegebene Handlungsmuster, in denen sie gar nicht anders handeln können, als die Situation es ihnen vorgibt, sondern es geschieht als Stärkung von Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Ohne Zweifel ergibt sich die ethische Dringlichkeit sozialen Handelns aus der jeweiligen Situation. Aber die Einsicht, ob dieses Handeln auch gut ist und in grundsätzliche Haltungen überführt werden soll, bedarf der Reflexion und ist nicht zu erzwingen. Das pädagogisch Entscheidende geschieht im sozialen Lernen also nicht nur im Tun, sondern im Reflektieren dessen, was man tut. Soziale Haltungen bilden sich in dem Maße heraus, wie man sich bewusst macht, welche Haltungen man auf welchen Wegen erworben und gelernt hat.

Die Implementierung von Projekten sozialen Lernens in die Schulen hat *Interventionscharakter*. Soziales Lernen in Projekten verändert die Schulorganisation, den Ablauf des Schuljahrs, den Unterricht und es verschiebt die Grenzen von Unterricht und Schule dadurch, dass es die Schulen auf andere Lebenswelten hin öffnet. Als pädagogische Intervention sollten Projekte sozialen Lernens allerdings nur so weit gehen, wie das *System der Institution* das verträgt. Guten Erfolg in der Breite haben daher Reformansätze mittlerer Reichweite, die gewohnte Lernwelten verlässlich erhalten und zugleich neue einführen.

Die Einführung sozialen Lernens in der Schule geht *nicht ohne die Lehrerinnen und Lehrer*. Sie müssen zuerst auf Innovationen vorbereitet werden. In Schulen mit Sozialpraktika und erweiterten Konzepten sozialen Lernens stehen sie Lernenden gegenüber, die von der sozialen Wirklichkeit marginalisierter Menschen mehr wissen als ihre Lehrer. Sie stehen Schülerinnen und Schülern gegenüber, die nach den Praktika den Unterricht kritischer als zuvor auf seine Lebensrelevanz hin befragen. Damit die Lehrenden an einer Kultur sozialen Lernens partizipieren und an darauf gerichteten Lehr-Lernprozessen mitwirken können, brauchen sie entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote. Sie müssen schon im Studium selbst in sozialen Einrichtungen tätig werden können und Lehrangebote erhalten, in denen soziales Handeln und seine pädagogische Erschließung professionell reflektiert werden (S. u., IV.2. "Das Compassionsprojekt").

4. Vermittlung methodisch-instrumenteller Kompetenzen

Der Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation" stellt fest, dass der Weg zur Realisierung eines umfassenden Bildungsbegriffs, der Persönlichkeitsentwicklung, Mitgestaltung der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit als gemeinsame Zieldimension umfasst, über den Erwerb von Kompetenzen führt. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem: Lernkompetenz, die Verknüpfung von "intelligentem" inhaltlichen Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung, methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, soziale Kompetenzen sowie Wertorientierungen. Der Bericht weist auf die Bedeutung des Erwerbs methodisch-instrumenteller Kompetenzen hin. Darunter werden "jene prinzipiell erlernbaren und vermittelbaren Kompetenzen verstanden, die in möglichst unterschiedlichen Situationen und in verschiedenen Inhaltsbereichen dazu beitragen, notwendige Spezialkenntnisse schnell zu erwerben, neue Probleme effektiv zu lösen und wichtige Aufgaben zu bewältigen." Herausragende Bedeutung wird insbesondere dem Erwerb von (mündlichen und schriftlichen) muttersprachlichen Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnissen, mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen und Medienkompetenzen zuerkannt. Ihr Erwerb setzt eine neue Lern- und Lehrkultur voraus.

Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen

Die Ergebnisse der TIMS-Studie zeigen, dass die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen im internationalen Vergleich nur im unteren Mittelfeld liegen. Besondere Defizite bestehen in den Problemlösungsfähigkeiten. Im Laufe der Schulzeit nimmt das Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften ab. Dies zeigt sich bei der Wahl von Kursen, Ausbildungsberufen und Studiengängen. Die Abwendung von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ist besonders ausgeprägt bei Mädchen.

Bemühungen, das Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften zu wecken, müssen möglichst früh ansetzen und sich gleichermaßen auf Jungen und Mädchen beziehen. Wie groß das Interesse von Kindern ist, zeigt sich an dem Erfolg von Sendungen wie "Sendung mit der Maus" und

"Löwenzahn" sowie an der hohen Beteiligung an "Jugend forscht". Dieses Interesse wird im Bereich von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nicht annähernd genutzt. Untersuchungen zu dem naturwissenschaftlichen Entwicklungspotential von Kindern kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere physikalische und chemische Inhalte im Heimat- und Sachkundeunterricht der Grundschule, aber auch schon im Elementarbereich, wesentlich stärker präsent sein müssten als bisher. Das vorhandene Interesse aufzugreifen und wach zu halten, erfordert jedoch eine entsprechende Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher im Elementarbereich sowie der Lehrkräfte für Grund- und Hauptschulen im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften, um kindgerechte, motivierende und fachlich wie didaktisch fundierte Behandlung solcher Themen zu gewährleisten.

Schritte in die richtige Richtung der größeren Eigenständigkeit beim Lernen werden z.B. in verschiedenen Modellversuchen und -programmen erprobt. Ein wichtiger Beitrag zur besseren Vermittlung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenz kann auch durch die Kooperation zwischen Schulen und Betrieben geleistet werden.

Stärkung der sprachlichen Kompetenzen

Der enge Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenz und Sozialkompetenz ist allgemein anerkannt. Sprachkompetenz hat erheblichen Einfluss auf Konfliktlösungskompetenzen durch differenzierte verbale Auseinandersetzung, auf die Teilhabe an der Gesellschaft und auf berufliche Chancen.

Muttersprachlicher Unterricht ist eine zentrale Voraussetzung für Identitätsbildung und für das Erlernen von Zweit- und Drittsprachen. Angesichts des Zusammentreffens von Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen in Kindergarten und Grundschule sind flexible Konzepte, wie Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Muttersprachen umgehen können, breit umzusetzen. Wichtig ist dabei, Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache aus der Rolle der Benachteiligten herauszuholen und die Möglichkeiten einer anderen Sprache und Kultur im Unterricht zu nutzen.

Neurobiologische Forschung weist darauf hin, dass die Entwicklungsphase bis zum 9. Lebensjahr optimal für die Aneignung von Sprachen ist. Erfahrungen mit dem Kennen lernen einer Fremdsprache im Elementarbereich im Elsass, aber auch in einzelnen Kindergärten in Bayern, sind sehr vielversprechend. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie Schweden, Finnland, Norwegen, Italien und Großbritannien ist der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Deutschland noch in den Anfängen. Eine bundesweite Koordinierung unterschiedlicher Ansätze einzelner Länder wäre notwendig. Entscheidend für den Erfolg ist die Ausbildung von Fremdsprachlehrern für den Primarbereich.

Die konzeptionellen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts bedürfen der Überprüfung. Dabei sind internationale Erfahrungen hilfreich. So zeigen beispielsweise Erfahrungen in Kanada und in den USA, dass Fremdsprachenunterricht - vor allem auch für jüngere Kinder - dann erfolgreich ist, wenn die Fremdsprache Kommunikationsmittel ist.

Kulturell-ästhetische Bildung

Für die Entwicklung und Ausprägung neuer Lern- und Lehrkulturen hat eine kulturell-ästhetische Bildung zunehmend Bedeutung. Künstlerische Tätigkeiten (Produktion und Rezeption von Musik, Literatur, darstellender und bildender Kunst, Design, Architektur, Film, Foto und Medienkunst) fördern

die Entwicklung von personellen und sozialen Kompetenzen. Sie haben positive Transferwirkungen auf kognitive Fächer. Lernende werden in die Lage versetzt, Bildungsprozesse in ihrer Komplexität zu verstehen, sich individuell zu orientieren und eine Vielzahl von Äußerungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben. Nachweisbar ist auch die durch kulturell-ästhetische Bildung erzielbare emotionale Stabilität der Lernenden und Lehrenden. Voraussetzung ist allerdings auch hier eine Fachdidaktik, die die Kreativität des Individuums entdecken und entwickeln hilft. Die zum Teil erhebliche Reduzierung dieser Fächer durch Stundenausfall, Lehrermangel etc. wird diesem Stellenwert nicht gerecht.

Die Förderung von Kreativität kann in den verschiedenen Bildungsinstitutionen nicht auf die musisch-kulturellen Fächer beschränkt werden. Kreativitätsförderung ist auf die gesamte Persönlichkeit gerichtet. Das heißt, dass in jedem Fach die Potenzen für Kreativitäts- und Innovationsentwicklung genutzt werden müssen.

Fach- und Methodenkompetenz in der beruflichen Ausbildung

In der fachberuflichen Ausbildung müssen alle Kenntnisse tätigkeitsbezogen vermittelt und theoriebezogen geübt werden; nur so wird eine *Fach- und Methodenkompetenz* erworben. Zur beruflichen Lernfähigkeit gehört, dass eigenes Wissen und Können immer wieder neu in Frage gestellt werden; es gehört zu den wesentlichen Aufgaben von Ausbildung, dass jeder Auszubildende selbstständiges Lernen als Grundlage einer *Selbstentwicklungskompetenz* erlangen kann. Selbstständiges Handeln ist Voraussetzung beim Lernen, das heißt aber nicht, dass nicht mit anderen selbstständig Handelnden im Team gearbeitet werden soll; alles individuelle Lernen muss folglich im Zusammenhang eines Gruppenprozesses erfolgen, um *Sozialkompetenz* zu erreichen. Daraus folgt, dass die Ausbildung aus den Lernwerkstätten und der Simulation wieder zurück in die Praxis muss. Real muss erlebt werden, was es heißt, Teil des Produktionsprozesses zu sein und an einer Entwicklung teil zu haben.

5. Die Rolle der Neuen Medien

Für eine Qualitäts- und Effizienzsteigerung von Lern- und Lehrprozessen sowie für erweiterte Bearbeitungsweisen und Problemlösestrategien in Unterricht, Berufsausbildung und Hochschule bieten die enormen Fortschritte auf dem Sektor der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eine hervorragende Grundlage. Doch die Annahme, die Technik allein könne diese Qualitätssteigerung bereits garantieren, ist ein Irrtum. Neben den technischen Neuerungen sind neue pädagogische und didaktische Konzepte für die Gestaltung multimedialer Lehr-Lernumgebungen erforderlich, die über einzelne Modeerscheinungen hinaus wirklich Bestand haben.

Eigenverantwortliches Lernen mit neuen Medien

Für die Befähigung zu lebenslangem Lernen spielen Bereitschaft und Fähigkeit, mit Hilfe der neuen Medien einen eigenverantwortlichen Umgang mit Information und Wissen zu praktizieren, eine zentrale Rolle. Lehr-Lernumgebungen müssen der wachsenden Bedeutung des eigenverantwortlichen Lernens Rechnung tragen und Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Studierende und Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Weiterbildung aktiv darin unterstützen, entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln.

Die neuen Medien lassen sich sowohl online als auch offline und in kombinierten Formen als "Werkzeuge" zum eigenverantwortlichen Lernen nutzen. Der große Vorteil besteht gerade für den Sekundarbereich II, die Hochschulen und den Weiterbildungsbereich darin, dass multimediale Module zu individuellen Inhaltspaketen geschnürt werden, einzelne Lernpfade zielbezogen angelegt und eigenverantwortlich beschriftet werden können. Die Digitalisierung von Lehr-Lernmaterial und deren Nutzung für das Selbststudium bedeutet nicht, dass Präsenzphasen obsolet werden, wohl aber, dass die Bildungseinrichtungen von der Wissensvermittlung entlastet werden und an den Hochschulen z. B. mehr Raum für wissenschaftlichen Diskurs sowie Beratung und Unterstützung zur Verfügung steht. Dadurch werden Raum und Zeit für vertiefende Dialoge, Diskussionen und sozialen Austausch geschaffen. Und: Der aktive Umgang mit neuen Medien forciert die Entwicklung von Kompetenzen zum (persönlichen) Wissensmanagement, die in der modernen Arbeitswelt immer mehr zu einem integralen Bestandteil beruflicher Tätigkeiten werden.

Problemorientiertes Lernen mit neuen Medien

Die neuen Medien und Verfahren gestatten weit mehr als herkömmliche Methoden und Medien das Einbetten von Information in unterschiedliche Kontexte, z. B.:

Fallbasierte Computerlernprogramme vermitteln etwa im naturwissenschaftlichen Unterricht oder in der Mediziner Ausbildung ein hohes Maß an Authentizität.

Unternehmensplanspiele ermöglichen die situationsbezogene Anwendung betriebswirtschaftlichen Wissens.

Simulationssysteme aus dem Bereich der Ökologie erlauben realitätsnahe Manipulationen biologischer und biochemischer Abläufe.

Fälle und Problemsituationen lassen sich vielfältig variieren und ermöglichen so Analysen und Umsetzungen von Wissensinhalten unter multiplen Perspektiven. Für das Bearbeiten von problem-, fall- oder projektbasierten Aufgaben bieten darüber hinaus weltweite Datennetze eine unermessliche Fülle an Informationsquellen, die jederzeit und überall genutzt werden können.

Kooperatives Lernen und instruktionale Unterstützung mit neuen Medien

Die neuen Medien sind geeignet, dem Lehren und Lernen neue soziale Kontexte zu erschließen. Zahlreiche Anwendungen wie E-Mail, News-Groups, Teletutoring oder Tele-Kooperation sind Beispiele für unterschiedliche Varianten netzbasierten kooperativen Lernens, die den herkömmlichen sozialen Kontext der Bildungseinrichtungen bereichern. Freilich muss abgewogen werden, wann, wo und wie oft dies geschehen soll. Und den direkten Kontakt zwischen Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Lernenden werden die neuen Medien nicht ersetzen können. Im Gegenteil: Tatsächlich bedarf es beispielsweise an Hochschulen der Erweiterung und Intensivierung der persönlichen Interaktion - allerdings auf einem anderen Qualitätsniveau als es zur Zeit an vielen Hochschulen der Fall ist.

Es liegt auf der Hand, dass auch der Medieneinsatz selbst in mancher Hinsicht angeleitet und unterstützt werden muss. Praktische Erfahrungen wie auch erste empirische Resultate weisen eindeutig darauf hin, dass auch das Lernen in multimedialen Lernumgebungen erst erlernt werden muss: Hohe Komplexität und große Informationsmengen, die oft nur gering strukturiert sind, sind für die meisten Lernenden ohne professionelle Unterstützung kaum zu bewältigen. Dies gilt ebenso für das netzbasierte kooperative Lernen. Es verlangt nicht nur ungewohnte kommunikative Fähigkeiten,

sondern auch technische Fertigkeiten und besondere Strategien zur Koordinierung und Strukturierung in der (virtuellen) Gruppe. Ein Teil der notwendigen Hilfestellung kann in mediengestützte Systeme selbst integriert werden, etwa durch Beispiellösungen, Expertenkommentare oder Strategieanleitungen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Einsatz der neuen Medien mit personengebundenen Lösungen wie Tele-Tutoring oder direktem Coaching zu kombinieren.

Veränderte Rollenverteilung und strukturelle Veränderungen durch neue Medien

Multimediale Lernumgebungen verlangen ein anderes Selbstverständnis der Lehrenden. Um die Entwicklung des Lehrens und Lernens in den Bildungseinrichtungen positiv zu beeinflussen, reicht es nicht aus, ihnen das technische Rüstzeug zur Verfügung zu stellen. Ebenso wenig genügt die Entwicklung innovativer Lernkonzepte, um tatsächlich z. B. die Praxis der Hochschullehre zu verändern. Qualifizierungsmaßnahmen, (direkter und elektronischer) Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine aktive Partizipation der Lehrenden an der Gestaltung multimedialer Lernumgebungen sind erforderlich, damit nicht nur technische Fertigkeiten erworben, sondern auch die zugrunde liegenden konzeptionellen Ideen verstanden werden. Im Rahmen multimedialer Lernumgebungen müssen traditionelle Aufgaben wie Informationspräsentation und Wissensvermittlung durch Funktionen wie Coaching, Beratung und Unterstützung eigenverantwortlicher und sozialer Lernprozesse seitens der Lernenden ergänzt werden.

Die neuen Lernformen verlangen nach grundlegenden Veränderungen in doppelter Hinsicht: Zum einen müssen Lerninhalte entrümpelt und insbesondere an thematischen Schnittstellen fach- oder disziplinübergreifend gestaltet werden. Zum anderen folgt daraus, dass auch innovative Leistungsmessungen und Prüfungsverfahren erprobt und eingeführt werden müssen.

Fähigkeiten zur Nutzung von mediengestützten Angeboten

Bei medienbasierten und netzgestützten Angeboten verändern sich die Anforderungen und Gestaltungsempfehlungen erheblich. Um diese Angebote erfolgreich zu nutzen, muss der Lernende neue Fähigkeiten entwickeln oder vorhandene entsprechend zu einer umfassenden Medienkompetenz ausbauen. Dazu gehören:

die Kompetenz, mit neuer Technik und darauf abgestimmten neuen strukturellen Konzepten umzugehen,

die Fähigkeit, die Qualität von Inhalt und technischer Realisierung zu beurteilen, um eine entsprechende Auswahl zu treffen,

die Fähigkeit, relevante von irrelevanten Inhalten zu unterscheiden und Inhalte danach auszuwählen,

die Fähigkeit, die eigene Lernsituation und Lernkapazität realistisch einzuschätzen und einen entsprechenden Arbeitsplan aufzustellen,

die Fähigkeit, schwach strukturierte Informationsmengen nach sinnvollen inhaltlichen Zusammenhängen zu ordnen,

die Fähigkeit, Metawissen aufzubauen, das sowohl Strategien zum Lernen mit neuen Medien als auch Strategien des Zugriffs auf externe Ressourcen enthält.

Dies führt zu einer deutlich höheren Eigenverantwortlichkeit mit einem Mehr an Selbststeuerung, Selbstkontrolle und auch Selbstmotivation der Lernenden.

6. Leistung und Bewertung

Anforderung an eine neue Lernkultur: Adäquate Leistungsparadigmen entwickeln

Wo gelernt wird, entsteht Leistung. Sie ist an Lernprozessen und Lernergebnissen ablesbar. Kinder und Jugendliche wollen keine leistungsfreie Schule und sie wollen, dass ihre Leistung anerkannt und individuell gewürdigt wird.

Leistung und Leistungsbewertung waren in der Diskussion über Schule in der Vergangenheit immer heikle Themen, häufig auch ideologisch besetzt. In der traditionellen Leistungsmessung werden vorrangig Klassenarbeiten und Klausuren geschrieben, wird mündliche oder sonstige Mitarbeit im Unterricht bewertet, können herausgehobene Leistungen honoriert werden. Solche Vorgehensweisen haben sich durchaus bewährt. Sie allein werden aber einem veränderten Qualitätsverständnis und einer Lern- und Lehrkultur, die offene und individualisierte Lernformen sowie eine Methodenvielfalt zulässt, nicht mehr gerecht. Es bedarf neuer Paradigmen, um Leistung, die in einem solchen veränderten Unterricht erzielt wird, zu beschreiben und zu bewerten. Ein Notenraster allein, in das Ergebnisse kognitiver (fachlicher) Lernleistung eingepasst werden, genügt dem nicht.

Unterschiedliche Inhalte, die innerhalb einer Lerngruppe bearbeitet werden, lassen Leistungsvergleiche an einer eindimensionalen „Messlatte“ nicht zu. Niveaus und Kompetenzstufen müssen beschrieben werden, um im sprachlichen, naturwissenschaftlichen, künstlerischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Bereich Aussagen über Leistungen bei unterschiedlichen Ergebnissen oder Produkten zu machen. Hier wäre ein Feld für die Lernforschung bzw. die Fachdidaktiken, um den Schulen Hilfen an die Hand zu geben.

Darüber hinaus gilt es, den Erwerb überfachlicher Kompetenzen im Lernprozess zu beschreiben. Wird bei der Durchführung eines Projekts z. B. Wert auf Teamarbeit gelegt, muss sich der Wert dieser „Leistung“ auch in wertschätzenden Aussagen dazu niederschlagen. Schülerinnen und Schüler werden – bei aller Akzentuierung durch die Gesellschaft – Lernformen und daraus resultierende Schlüsselqualifikationen nicht ernst nehmen, wenn diese nicht bei der Leistungsmessung wie die „reine“ kognitive Leistung gewürdigt und bewertet werden. Dies hat in der deutschen Schule keine Tradition und es bedarf bei Lehrerinnen und Lehrern, aber auch bei Eltern und Abnehmern eines Umdenkens in der Registrierung von Lernleistung.

Dabei ist weniger an ein weiteres Notenraster gedacht wie z. B. bei den sog. „Kopfnoten“ früherer Zeit, sondern an die Beschreibung und die Einstufung unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen. Dabei spielt bei der Bewertung vor allem auch die individuelle Selbsteinschätzung eine große Rolle, die gleichzeitig dem Lernenden hilft, sein Lernverhalten und sein Können zu reflektieren und einzuordnen, z. B. in Lerntagebüchern und Portfolios. Eine Reihe innovativer Schulen setzt solche Instrumente bereits ein, z. B. das Sprachen-Portfolio oder das Medien-Logbuch.

Wichtig ist es, Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln, dass hier nicht eine zusätzliche Beurteilungsaufgabe auf sie zukommt, etwa noch zu Zeiten von Konferenzen und Zeugnissen, sondern dass es hier um eine kontinuierliche Begleitung von Selbsteinschätzungsprozessen durch die Schülerinnen und Schüler geht. Wer den Erwerb von Lernkompetenz bei seinen Schülerinnen und Schülern ernst nimmt, wird dies als Teil seiner täglichen Unterrichtsarbeit verstehen.

Auch an Hochschulen müssen neue innovative Prüfungsverfahren eingeführt werden. Es macht keinen Sinn, auf der einen Seite nach anwendungsorientierten Formen des Lernens, nach mehr Eigenverantwortung sowie nach situationsunabhängigen Kompetenzen im Umgang mit Wissen zu

rufen, und auf der anderen Seite immer größere Informationsberge aufzutürmen, die in immer kürzeren Zeiträumen verarbeitet werden sollen. Es macht auch keinen Sinn, einerseits Teamfähigkeit, (Tele-) Kooperation und eine intelligente Nutzung weltweiter Informationsressourcen zu fordern, und andererseits Prüfungen nach dem Multiple-Choice- oder anderen traditionellen Verfahren durchzuführen. Gerade Universitäten werden Prüfungen entwickeln müssen, die *Verständnis* erfassen und die kooperative Problemlösungskompetenz und auch den Umgang mit den neuen Medien berücksichtigen.

II. Häuser des Lernens

1. Programm, Profil und Räume lernender Organisationen

Das „Haus des Lernens“ hat sich als Idee und Begriff sowohl im politischen Raum wie in der Schulpraxis etabliert. Es stößt auch bei Lehrerinnen und Lehrern auf eine hohe Akzeptanz, weil das Bild Vielfalt und Eigenständigkeit der Lern- und Begegnungsprozesse in der Schule gut zum Ausdruck bringt. Idee und Begriff lassen sich auf alle Bildungseinrichtungen übertragen.

„Richtiges“ Lernen steht im Zentrum schulischer Arbeit. Lernen vollzieht sich als komplexer Prozess in vielfältigen Zusammenhängen. Deshalb sollte die Schule als Ort des Lernens für alle am Schulleben Beteiligten zum Lern- und Lebensraum werden, nicht allein Unterrichtsraum bleiben im Sinne der Instruktionsschule: „Die Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) Dies ist Voraussetzung einer guten Lernkultur.

Die Gestaltung einer Schule als „Haus des Lernens“ liegt in den Händen derer, die zur Schulgemeinde gehören. Sie sollten die Vorgänge in der Schule, und damit auch den Lernprozess, zwar immer wieder zur Diskussion stellen, dann aber auch Entscheidungen und verbindliche Vereinbarungen treffen. Schülerinnen und Schüler brauchen Verlässlichkeit beim Lernen, nicht Willkür und Beliebigkeit; nur so können sich Lernstrukturen entwickeln, die von den Lernenden erkannt und durchschaut und Teil eines zukünftigen Lernrepertoires werden.

Vereinbarungen zur Sicherung von Lernstrukturen finden in Schulprogrammen ihren Niederschlag. Dort, wo man den Findungsprozess an einer Schule gemeinsam durchgestanden hat, um ein Schulprogramm zu formulieren, ist die Chance größer, bei der Umsetzung des Schulprogramms zu abgestimmten Arbeitsprogrammen zu kommen, sodass Schülerinnen und Schüler das Lernen an einer Schule nicht häppchenweise sondern als Ganzes erleben. Auf der Basis eines Schulprogramms können Fachbereiche ihre Arbeit planen und fächerübergreifende Anknüpfungspunkte finden, kann an der Verwirklichung allgemeiner Ziele des Zusammenlebens in der Schule sowohl im Unterricht wie im außerunterrichtlichen Raum gearbeitet werden. Schulprogramme geben Sicherheit und machen die schulische Arbeit für alle Beteiligten

transparent, sie bieten eine Grundlage für die Evaluation der Arbeit. Natürlich bedarf auch das Schulprogramm einer ständigen Weiterentwicklung.

Das Schulprogramm

rückt die Zusammenhänge des Lernens und Erziehens in einer Schule in das Bewusstsein der Lehrenden und auf Dauer auch der Lernenden, macht die Schule zum Ganzen, in dem der Fachunterricht, aber auch alle anderen Aktivitäten der Schule Bausteine sind, bietet die Grundlage für Abstimmungsprozesse zu einem schulinternen Curriculum und schafft damit dauerhafte Verlässlichkeit des Umgangs und der Inhalte und des erzieherischen Handelns, schafft eine Gleichwertigkeit der Aktivitäten und stellt einen Bezugsrahmen her, auf den *alle* sich beziehen können; dies bedeutet die Überwindung des Einzelkämpfertums in der Schule, gibt den Rahmen für gezieltes und systematisches fächerübergreifendes Arbeiten, da es Bezugspunkte außerhalb des einzelnen Faches herstellt.

Das Schulprogramm wird auf Dauer auch Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung sein. Es sichert - mehr als Beschlüsse einzelner Fachkonferenzen - die Erfüllung der Anforderungen auf der gesamtschulischen Ebene.

Hinzu kommen muss der sorgsame Umgang mit der Zeit. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule. Diese Zeit sollte in ihrem Interesse sinnvoll gefüllt sein und nicht verschwendet werden. Schülerinnen und Schüler haben ein gutes Gefühl für Zeitverschwendung und Leerlauf. Eine gute Nutzung der Zeit kann optimal nur geschehen, wenn immer mehr das einzelne Kind in den Blick gerät und Lernprozesse möglichst individuell gestaltet werden können. Lernzeit ist immer individuelle Lernzeit.

Die Organisation von Schule muss entsprechend der Forderung nach flexiblen Lernstrukturen und Lernzeiten ebenfalls flexibel sein. Ein Stundenplan z. B. muss sich nach diesen pädagogischen Forderungen richten; die Organisation folgt der Pädagogik, nicht umgekehrt.

Dasselbe gilt für die Ausgestaltung eines Schulgebäudes bzw. für die Ausstattung. Man lernt und arbeitet nur dort gut und gerne, wo der Individualität Rechnung getragen wird. Kleine und überfüllte Klassenräume ohne Rückzugsmöglichkeiten, Arbeitsmaterialien oder Medien, die nur in fernen Spezialräumen oder Computerräumen zu finden sind, erleichtern nicht eine schülergerechte Lern- und Lehrkultur. Ein „Haus des Lernens“ braucht eine Architektur, die ein angenehmes und förderliches Lernklima zulässt.

Die heutigen Schulgebäude entsprechen oft nicht den Anforderungen, sind oft in einem nicht tolerablen, dem Wohlbefinden und der Arbeitshaltung aller Beteiligten abträglichen Zustand.

Einheitliche Vorschriften und Richtlinien verhindern jede notwendige Individualität und Anpassung. Häufig fehlt bei Schulträgern oder Aufsichtsbehörden die Einsicht in die pädagogischen Ziele und Programme, wird Geld pauschal investiert und damit z. T. verschwendet. Für individuelle Lernzeiten lassen Stundentafeln keinen Raum, die zentrale „Taktung“ von Unterrichtsstunden erschwert das Lernen in Zusammenhängen. Rahmenvorgaben, die vor Ort ausgestaltet werden können, sollten anstatt zu enger inhaltlicher Vorgaben die Gleichwertigkeit schulischer Bildung sichern. Hier sind vorrangige Aufgaben für diejenigen, die Verantwortung für das Schulsystem tragen.

2. Entwicklung von Bildungseinrichtungen und Evaluation

Die Entwicklung von Bildungseinrichtungen hat ein dreifaches Ziel:

- Lernende dort abzuholen, wo sie sich emotionell und intellektuell gerade befinden,
- die Voraussetzung für Bildung zu schaffen,
- Solidarität, Vertrauen, Zuversicht und Freude am gemeinsamen Tun im Lehrkörper möglich zu machen.
- Für diesen Entwicklungsprozess sind insbesondere folgende Kriterien von Bedeutung, die sich an der schulischen Situation orientieren, aber durchaus auch auf andere Bildungsbereiche übertragen lassen:

Strukturen

Einzelschulen verstehen sich in der Regel nicht als Organisation und noch weniger als lernende Organisation. Das Selbstverständnis des einzelnen Lehrenden liegt in seiner Ausbildung begründet und in der Lernsituation mit dem Kind. Darüber hinaus sind weder Strukturen errichtet, um im Lehrerteam kollektiv zu lernen, noch gemeinsame Inhalte definiert, die dieses Lernen rechtfertigen oder auch nur initiieren würden.

Lehrerkonferenzen dienen in der Regel der Information und der Kenntnisnahme von organisatorischen Belangen. Das Einführen von Schulautonomie und standortbezogenen Schulprofilen hat in dieses geschlossene System Breschen geschlagen. Strukturen für Gespräche, Auseinandersetzungen oder Arbeitsgruppen müssen sich im Team als Notwendigkeit von selbst entwickeln und gemeinsam beschlossen werden. Diese dienen zum Transfer von Mitteilungen, Spielregeln, Befindlichkeiten, Aufforderungen oder Abgrenzungen und helfen, die Häufigkeit von Missverständnissen und Kränkungen herabzusetzen.

Vom "Ich" zum "Wir"

In kaum einer anderen Organisation ist Einzelkämpfertum so verbreitet wie im Schulwesen. Der Schritt über die geschlossenen Regelkreise einer Klasse hinaus, die sehr oft als „meine“ Klasse erlebt wird, macht die Schwäche des Lehrerkollektivs erstmals als Mangel spürbar.

Das Wahrnehmen der Verantwortung über das eigene Fach oder die Klasse hinaus, die man leitet, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, um ebenso Verantwortung für die Entwicklung an der Schule zu

übernehmen. Isoliert agierende Lehrer können keine Schulidentität vorantreiben und keine gemeinsame Entwicklung durchmachen. Gerade diese ist aber gefragt. Als Organisationsentwicklung bietet sie Strukturen an, an denen alle Teilnehmer eines Schulteam lernen können.

Wider den Gleichheitsmythos

Der Mythos der Gleichheit zieht sich durch viele Ebenen des Schulsystems hindurch und hat stabilisierende Funktion in einem hierarchisch gegliederten Unternehmen mit geringen Aufstiegschancen und vielen Ängsten. Es besagt, dass alle Mitglieder des Lehrerteams gleich sind und keine Profilierung einzelner stattfinden darf. Unterschiede, verschiedenartige Begabungen, Interessen, Spezialwissen und -können müssen in diesem System aufgegeben werden. Es ist unter solchen Voraussetzungen nicht möglich, offen Kritik zu üben oder gemeinsam Konflikte auszutragen, und Nivellierungen sind oft die Folge. So entsteht meist ein erheblicher Gruppendruck. Dabei ergeben sich auch kaum Anhaltspunkte für gemeinsames Lernen oder eine kontinuierliche Entwicklung. Hier entscheidet es sich an den Fähigkeiten und dem Wissen der Schulleitung, ob sie ein Instrumentarium zur Verfügung stellen kann, dass dieser blockierende Umgang miteinander durchbrochen werden kann. Dafür benötigt man aber

Raum und Zeit

damit ein Lehrkörper an den ganz spezifischen Anforderungen seiner Schule lernen kann. Diese Forderung stößt gleich auf zwei Hindernisse: zum einen sind es organisatorische Mängel, die dem Lehrkörper die Möglichkeit regelmäßiger und für alle verbindlicher Zeiträume für gemeinsames Lernen blockieren. Und zum anderen ist der Gedankengang, dass Lehrer für die Organisationsentwicklung ihrer Schule lernen sollen, oft noch recht ungewöhnlich. Kollektives Lernen von Lehrern ist sicherlich ein Ansatz, dessen Berechtigung sich immer mehr durchsetzen wird, auch wenn es dabei nicht selten zu starken emotionalen Prozessen kommt.

Fortbildungsplan

Die Entwicklung an einem Schulstandort benötigt dringend die Unterstützung durch ein gut koordiniertes Fortbildungsprogramm aller ihrer Mitglieder. Lehrer/innen erhalten ein differenziertes Weiterbildungsangebot, das vom Schulträger weitgehend finanziert wird. Jeder Lehrer kann seine Schwerpunkte frei wählen ohne je aufgefordert zu werden, über das Gelernte zu referieren. Mit der Zeit häuft sich solcherart ein Geheimwissen an, das nie dem Kollektiv zugute kommt. Damit geht ein Wissenszuwachs verloren, der für die gemeinsame Entwicklung an der Schule von großem Nutzen wäre. Das Ansinnen, Fortbildung im Team aufeinander abzustimmen, kann vorerst als Verlust an Freiheit und Selbstbestimmung erlebt werden. Bald zeigen sich allerdings die Vorteile, wenn Kollegen ihre Erfahrungen referieren und in Prozesse einbringen.

Evaluation

Schulen brauchen zum Lernen Rückmeldung über das von ihnen angestrebte Programm. Bei manchen Prozessen in der Schule strebt man eine Richtung an, und eine andere entsteht. Oder es zeigt sich, dass die erwünschte Veränderung mehr Nachteile als Vorteile im Schlepptau mit sich zieht. Hierarchie und Kontrolle sind im Schulsystem sehr zwiespältig besetzte Bereiche. In der

Zusammenarbeit aller helfen selbstorganisierte Überprüfungsmodelle entscheidend mit, das eigene Tun zu reflektieren und Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen. Da die Schulleitung in die Evaluation miteingebunden ist, kann die gemeinsame Lösungskapazität den Zusammenhalt der Gruppe stärken.

Lernarrangements in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Berufliche Aus- und Weiterbildung kann nicht in eigenen „Lehr-Institutionen“ vonstatten gehen. Es bedarf vielmehr eines umfassenden Lernarrangements und der Frage, wie dieses gestaltet sein muss, damit intelligentes Wissen erworben werden kann. Dabei spielt eine Rolle, dass es nie ausgereicht hat, „vom Plan zum Wissen“ zu kommen, sondern immer mehr in der Praxis vor Ort gelernt wurde und wird.

Lernen ein Leben lang darf nicht bedeuten: Zurück auf die Schulbank. Nicht alles darf ständig pädagogisiert werden. In der klassischen Weiterbildung wurden Kenntnisse vermittelt, die häufig schon bald im Betrieb nicht mehr aktuell waren. Man kann heute nicht mehr auf die Entwicklung von Curricula warten. Die Beschleunigung der Veränderung macht den Suchprozess wichtiger als die Inhalte. Es müssen „Fragen für Antworten gefunden werden, die noch nicht existieren“. Dies wiederum ist die Schwierigkeit für die Weiterbildung, denn sie kann keine Lösungen mehr vermitteln, sondern muss den Lernenden helfen, eigene Fragen zu finden und selbst nach Lösungen zu suchen, denn Probleme entstehen vor Ort im Betrieb und nicht in den Institutionen der Weiterbildung. Erst in diesem Suchprozess wird Kreativität frei gesetzt, die zu den notwendigen Kompetenzen im Arbeitsprozess heute gehören. Jeder, der sich in der Weiterbildung mit dem Transfer des Gelernten in die Praxis befasst hat, kennt die Unterschiede zwischen dem vermittelten Wissensstand und der anschließenden tatsächlichen Verfügbarkeit des Wissens im beruflichen Alltag. Es ist mehr die eigentliche Tätigkeit im Arbeitsprozess selbst, die die Kompetenzen in ihren verschiedenen Komponenten entstehen lässt.

Gerade im Weiterbildungsbereich ist die Unbeweglichkeit von Institutionen ein Hindernis für die Weiterentwicklung. Sie müssen ihre Rolle überdenken und ihre Aufgabe z. B. über die Personalberatung zunehmend im Bereich der Innovationsberatung und -begleitung finden. Auf einer Meta-Ebene ist es wichtiger, Aus- und Weiterbildner vor Ort zu befähigen, den Entwicklungsprozess hin zur Selbstentwicklungskompetenz bei den Auszubildenden bzw. den Arbeitnehmern zu initiieren und in Gang zu halten als Kenntnisse zu vermitteln, die besser und aktueller im Arbeitsprozess direkt erworben werden können.

3. Öffnung von Bildungseinrichtungen

Kompetenzen werden nicht nur in klassischen Bildungseinrichtungen erworben, sondern in starkem Maße in der Lebens- und Arbeitswelt (vgl. Bericht der Expertengruppe „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“). Bildungseinrichtungen müssen sich daher stärker als bisher für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld öffnen. Das im Folgenden entwickelte Konzept der Öffnung von Schulen kann auch für Berufsausbildung und Weiterbildung als Beispiel dienen.

Mit der Öffnung von Schulen soll erreicht werden, dass die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen aktiv in der Schule aufgegriffen wird. Dies motiviert für die schulische Arbeit, indem

Lernvorgänge einen für die Lernenden einsehbaren und nachvollziehbaren Sinn und Ernstcharakter bekommen:

- Öffnung des Lernens bedeutet Lernen in Zusammenhängen; die Segmentierung von Unterrichtsinhalten wird zugunsten ganzheitlichen und projektorientierten Lernens zurückgedrängt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.
- Eine "geöffnete Schule" bezieht konsequent andere Lernorte außerhalb des Schulgeländes und den Sachverstand von außen in ihre Arbeit mit ein.
- Die Öffnung der Schule ist eine Vorbereitung auf lebenslanges Lernen.
- Schulöffnung bedeutet eine Veränderung von Lernprozessen und damit auch von Schule selbst.

Im Zusammenspiel von Schulen, außerschulischen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Betrieben lassen sich Aus- und Weiterbildungsprozesse optimieren. Wenn Kenntnisse tätigkeitsbezogen vermittelt werden sollen, kann die Schule sich auf den Betrieb verlassen, bei der theoriebezogenen Übung von Tätigkeiten gilt es Schulen und anderen Institutionen des Lernens ihre Rolle zuzuweisen. Dabei ist es wichtig, ein Nebeneinander zu überwinden und zu einer echten Gemeinsamkeit im Interesse der Lernenden zu kommen.

Öffnung von Schule setzt einen flexiblen Umgang mit Erlassen und eine extensive Auslegung von Richtlinien und Lehrplänen voraus. Hier bedarf es größerer Freiräume zur Selbstgestaltung durch die einzelne Schule. Allerdings schöpfen Schulen auch bisher ihre Möglichkeiten zur freien Entscheidung häufig nicht aus.

-
-
- **Handlungsfelder**

- Die Arbeit einer "geöffneten Schule" lässt sich in vier Handlungsfelder gliedern:
- Öffnung von Schule und Unterricht: Unterricht ist der Kernbereich von Schule. Dort sollen die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen und die Erziehung der Kinder gleichberechtigte Aufgaben sein. Unterricht, der die Lebenswirklichkeit der Kinder ernst nimmt und ihre Perspektiven für die Zukunft, wird Elemente der Schulöffnung in den Unterricht einbeziehen. Dazu gehören die Verknüpfung zwischen den Inhalten unterschiedlicher Fächer, projektorientierter Unterricht und das Aufsuchen anderer Lernorte.
- Schule und Schulleben: Neben dem Unterricht finden in den meisten Schulen Projektwochen, sportliche Wettkämpfe, Schulfeste, Betriebspraktika usw. statt. Sie gehören zum Schulleben und sind deshalb in ein Schulprogramm einzubinden, auf das sich alle Beteiligten, d.h. die Schülerschaft, die Lehrerschaft und die Eltern einigen. Im Rahmen eines Schulprogramms bedürfen die Aktivitäten im Schulleben der inhaltlichen und zeitlichen Koordination.
- Schule und Umfeld: Schule ist angewiesen auf Hilfe von außen. Solche Hilfe kann darin bestehen, Experten aus der Region in die Schule zu holen, andere Lernorte zu nutzen und in Kooperation mit anderen zu arbeiten.
- Schule als Begegnungsstätte: In vielen Schulen finden nachmittags und abends Veranstaltungen von Vereinen oder von Weiterbildungseinrichtungen statt. Während diese Entscheidungen in Deutschland vom Schulträger getroffen werden, sind in anderen Ländern Schulen wesentlich autonomer bei der Verwendung ihrer Schulräume.

-
- **Rahmenbedingungen**

- Schulöffnung hängt in starkem Maße von den Rahmenbedingungen der einzelnen Schule ab. Wichtige Faktoren sind u.a. der Schulstandort, das Schülerklientel, die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, die Traditionen und die außerschulischen Partner der Schule, insbesondere Kommune, Jugendeinrichtungen. Vereine, Betriebe, soziale und kulturelle Einrichtungen. Diese Faktoren müssen in eine Bedingungsanalyse aufgenommen und für das Schulprogramm nutzbar gemacht werden.
- Wesentlich für die Nutzung der gegebenen Rahmenbedingungen sind entsprechende Organisationsstrukturen, z. B.
- das Blocken von Teamsitzungen der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer im Stundenplan,
- Parallelisierung von Stunden für klassenübergreifenden Unterricht.
- Eine Ganztagschule hat hier natürliche größere Möglichkeiten.

Beteiligte

Lehrerinnen und Lehrer werden bisher für Aktivitäten im Bereich der Schulöffnung nicht ausgebildet. Erfahrungen zeigen, dass ein Engagement in diesem Bereich die Berufszufriedenheit der Lehrenden steigert. Sie finden eine größere Akzeptanz und erreichen mehr Engagement bei Schülerinnen und Schülern. Die Bereitschaft zum Engagement bei Aktivitäten der Schulöffnung und entsprechende Kooperationskompetenzen sollten Kriterien für die Einstellung und Beförderung werden.

Für die Schulleitung gibt Schulöffnung große Chancen für die Verbindung von pädagogischer Arbeit mit Managementaufgaben und für die Setzung innovativer Impulse. Erforderlich ist ein kontinuierlicher Weiterbildungsprozess mit gleichermaßen engagierten Partnern.

Durch die Öffnung der Schule zur Lebenswelt kann eine neue Lernmotivation für Kinder und Jugendliche geschaffen werden. Schülerinnen und Schüler sollten gerade in projektorientiertem Unterricht aktive Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten. Darüber hinaus sind sie an der Gestaltung des Schulprogramms zu beteiligen.

Die Ermutigung zur aktiven Elternarbeit ist Teil der Schulöffnung und erfordert einen besonderen Einsatz der Schulleitung sowie der Lehrerinnen und Lehrer. Eine aktive Elternarbeit sollte auch darin bestehen, Ressourcen der Eltern zu nutzen, z. B. handwerkliche Fähigkeiten, berufliche Möglichkeiten oder Hobbys, die im Interesse der Schule eingesetzt werden können.

Öffnung der Schule als Programm

Wichtig ist, dass sich die Beteiligten auf der Grundlage der Analyse der Rahmenbedingungen auf Leitlinien und Schwerpunkte der Schulöffnung einigen, die Eingang finden in das Schulprogramm. Dies führt von selbst zur Veränderung der unterrichtlichen Arbeit. Solche Veränderungen setzen Lernprozesse voraus. Bei einzelnen Projektwochen im Jahr zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit der individuellen und selbstbestimmten Arbeit in Projekten nicht sofort umgehen können. Eine dauerhafte Lösung wäre die Etablierung einer fachübergreifenden Projektarbeit im Stundenplan. Veränderte Unterrichtsformen bedeuten aber auch veränderte Leistungskontrollen.

Über die mit dem Schulprogramm verbundenen Schulöffnungsprozesse sollten alle Beteiligten möglichst kontinuierlich informiert werden. Damit sollte eine Berichtspflicht der Schulen über ihre Tätigkeit verbunden sein.

Schulen im Netzwerk

Schulen, die Schulöffnung betreiben, werden in vielfältiger Weise Partner in Netzwerken. Damit vergrößert sich ihre Handlungsfähigkeit und die nachhaltige Wirksamkeit ihrer Arbeit. Schulleitung und Mitglieder des Kollegiums sollten Kontakte pflegen zu Politik und Verwaltung, zum kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Umfeld. Dazu gehört auch die Einbeziehung von Know-how „von außen“, z. B. aus dem unternehmerischen Bereich, sowie die Gewinnung von Sponsoren für Öffnungsaktivitäten der Schule. Die kontinuierliche Arbeit in Netzwerken hilft Hemmschwellen gegenüber der gesellschaftlichen Realität abzubauen und außerschulische Lernorte zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen. (vgl. Expertengruppe „Lernen ein Leben lang“)

Der Austausch zwischen Lehrerinnen und Lehrern und außerschulischen Partnern sowie mit Kolleginnen und Kollegen anderer Bildungseinrichtungen eröffnet den Lehrenden andere Dimensionen beruflichen Handelns als der tägliche Unterricht und der ausschließliche Umgang mit den Lernenden. Er schafft so auch eine weitere und andersartige Wertschätzung ihrer Tätigkeit. Zur Netzwerkarbeit gehört neben den direkten Kontakten auch die Kommunikation im virtuellen Netz. Dabei lehrt die Erfahrung, dass netzwerkinterne Intranets als strukturierte und überschaubare Räume von Lehrerinnen und Lehrern eher zum Austausch genutzt werden als allgemeine Plattformen im Netz, zu denen jedermann Zugriff hat.

4. Bildungsmanagement

Es versteht sich von selbst, dass die in einer lernenden Organisation arbeitenden Menschen umfangreichere gestalterische Aufgaben haben als bisher und dazu auch größere Freiräume benötigen. Schulleitungen und Schulaufsicht z. B. kommt damit eine erweiterte Rolle bei der Leitung bzw. der Beratung von Schulen zu.

Die Leitungen von Bildungseinrichtungen haben eine Schlüsselposition bei der pädagogischen Organisationsentwicklung und damit auch bei der Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur. Dies erfordert neben den bisherigen fachlichen Befähigungen erweiterte Kompetenzen und Qualifikationen, zum einen was organisatorische Aufgaben, aber auch die Arbeits- und Kommunikationsstrukturen und -prozesse betrifft. Damit entsteht ein eigenes Berufsbild. Noch richtet sich die Besetzung von Schulleitungsstellen z. B. häufig nicht nach den Kriterien einer guten Schulentwicklung, sondern zu einem nicht unerheblichen Anteil nach fachlichen Kriterien, die später bei der Leitung einer Schule nicht mehr gefragt sind. Gutes und innovatives Führungshandeln kann nach dem derzeit üblichen Findungsprozess bei Schulleiterinnen und Schulleitern höchstens angenommen werden, i.d.R. können sie auf diesem Gebiet weder Erfahrungen einbringen noch auf eine systematische Ausbildung zurückgreifen. Fehlentscheidungen im Management von Bildungseinrichtungen sind aber deshalb so fatal, weil damit auf lange Zeit die zielführende Weiterentwicklung von Schulen behindert werden kann.

Bei der Auswahl von gutem Personal im Managementbereich sollte man von

Personalentwicklungskonzepten in Unternehmen und aus dem Ausland lernen, z. B.

Trainingsverfahren vor Übernahme von Leitungsfunktionen in den Niederlanden. Wie in jedem guten größeren Betrieb sollte das Personal über ein Assessment-Center oder verwandte Verfahren gefunden werden. Außerdem bewährt sich eine Probezeit und die Ausübung der Leitungstätigkeit auf eine begrenzte Zeit mit der Möglichkeit der Verlängerung. Bewährt hat sich die deutsche Regelung, dass in Schulen der Schulleiter oder die Schulleiterin Pädagoge sein soll, da so die Bedingung „Pädagogik bestimmt die Organisation“ wohl am besten durchzuhalten ist. Fraglich ist allerdings, ob

Schulleiter oder -leiterinnen großer Systeme auch noch selbst unterrichten sollten. Kleine Systeme – vor allem Grundschulen – andererseits brauchen ausreichend Leitungszeit und eine Infrastruktur, die Leitungshandeln auch wirklich möglich macht, nur so ist die Leitungsaufgabe attraktiv und motiviert zu Bewerbungen, die zurzeit aufgrund defizitärer Rahmenbedingungen immer mehr zurückgehen.

Frauen sind auf der Leitungsebene in Bildungseinrichtungen noch immer unterrepräsentiert; Maßnahmen zur Motivierung für Führungsaufgaben für sie sind noch lange nicht ausreichend und sollten dringend flächendeckend eingerichtet werden.

Teamstrukturen im Bildungsmanagement sind bisher nicht die Regel; selbst das Delegationsprinzip ist gerade in Schulen noch die Ausnahme. Dabei könnte insbesondere beim Leitungshandeln „geteiltes Wissen und Handeln“ entlastend wirken und stressbeladenes Einzelkämpfertum verhindern. Auch hier finden sich in Unternehmen Erfahrungen und ausgearbeitete Konzepte, von denen man im Bildungsmanagement lernen könnte.

Förderlich für eine Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen und damit für eine neue Lern- und Lehrkultur sind ein gutes Klima und eine solide Vertrauenskultur unter den Lehrenden. Professionelles Führungshandeln kann zwar nicht alles erreichen, kann aber durch eine gute und transparente Personalentwicklung zu einem gedeihlichen Klima beitragen.

Durch ihre Schlüsselposition bei der Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur können Leiterinnen und Leiter von Bildungsinstitutionen Impulse geben und Entwicklungen fördern bzw. auch verhindern. Schulleitungen z. B. obliegt i.d.R. die Koordination bei der Implementation von Schulprogrammen bzw. bei der Rechenschaftslegung über geleistete Arbeit im Sinne einer Qualitätssicherung.

Die fortschreitende Selbstständigkeit von Bildungseinrichtungen bedeutet für die Leitungsebene einen Zuwachs an Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen, die jedoch z.T. noch in der Entwicklung sind. Das gilt

für die Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen im Rahmen von landesweiten Vorgaben (Richtlinien und Lehrplänen)

für die Entwicklung einer eigenen Infrastruktur

für die Personalentwicklung und Personalbewirtschaftung

für die Verwaltung eigener (umfassender) Budgets

Wichtig ist im Zuge wachsender Selbstständigkeit einzelner Bildungsinstitutionen, dass Mitwirkung und Mitbestimmung bei maßgeblichen Entscheidungen ihren festen Platz haben.

Die Veränderung der Rolle der Schulaufsicht ist viel diskutiert und einzelne Länder haben auch institutionell Maßnahmen ergriffen, um von der „Aufsicht“ zur „Beratungsinstitution“ zu kommen.

Nirgendwo in Deutschland wurden jedoch bisher die beiden Aufgabenbereiche organisatorisch voneinander getrennt, eine Maßnahme, die notwendig wäre, damit Beratung auch offen akzeptiert werden kann.

Je selbstständiger die Schulen werden, desto mehr wird die Schulaufsicht zum Dialogpartner, der hilft, auf der Basis von Landesvorgaben und individuellem Schulprogramm Evaluationen in der Schule durchzuführen und auszuwerten bzw. die Ergebnisse wieder für den Schulentwicklungsprozess zu nutzen.

III. Akteure einer Neuen Lern- und Lehrkultur

1. Lernende im Zentrum der Lern- und Lehrkultur

Im Zentrum einer neuen Lern- und Lehrkultur stehen die Lernenden. So müssen sich Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder und nicht zuletzt die Eltern immer wieder an der Realität von Kindern und Jugendlichen orientieren. Das bedeutet die Beachtung der familiären, sozialen Situation des Lernenden, Kenntnisse über seine physischen und psychischen Voraussetzungen und die Einbeziehung des jeweiligen kulturellen und sprachlichen Hintergrundes. Geschieht dies nicht, entsteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche von Bildung nicht erreicht werden. Früh in Entscheidungsprozesse eingebunden, definieren Kinder mit ihrer Spontanität der Erwachsenenwelt gegenüber ihre Bedürfnisse. Sie wollen der Vereinzelung, in die sie eine moderne, unübersichtliche Welt zwingt, entkommen und sehen Anreize zur Identitätsfindung in Gruppe und Gemeinschaft mit Gleichaltrigen. Die Benützung der Gruppe für die eigene Entwicklung ist allerdings bereits ein Lernprozess, den Schule initiieren muss. Denn anfänglich stoßen hier Kinder der verschiedensten emotionalen und kognitiven Entwicklungsstufen in der Schuleingangsphase aufeinander zu gemeinsamem Tun und erzeugen fast sofort Stau, wie bei der Einmündung überfüllter Autobahnen auf eine einzige Spur.

Ihr Wunsch ist zu lernen, und neugierig und freudig stürzen sie sich darauf. Die schulischen Rahmenbedingungen stellen für viele aber bald eine erste Hürde dar. Ungewohnt, so deutliche Einschränkungen zu erfahren, oder Autorität, die solches von ihnen verlangt, zu akzeptieren, verlieren sie schnell die Lust, unter den Bedingungen einer großen Gruppe zu lernen. Manche von ihnen setzen ihre Energie in Aggressionen nach außen oder psychosomatische Beschwerden nach innen um. Eine Bildungseinrichtung muss solche Signale wahrnehmen, um das Ziel der Förderung und Entwicklung nachhaltiger und bleibender Neugier verwirklichen zu können.

Kinder und Jugendliche wollen Verantwortung für ihr Handeln und damit auch für die Mitgestaltung ihrer eigenen Bildungsbiographie übernehmen. Werden sie in ihren Ansichten und Bemühungen ernst genommen und aktiv einbezogen, können Bildungs- und Erziehungsprozesse effizienter gestaltet werden. Bildungsinstitutionen müssen Kinder und Jugendliche befähigen, sich das erforderliche Wissen und Können anzueignen, um sich und anderen gegenüber verantwortlich handeln zu können.

Identitätsstiftende Maßnahmen führen bei den Lernenden, aber auch bei den Lehrenden zu einer verstärkten Identifikation mit der jeweiligen Bildungseinrichtung.

Lernende in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Lernende in der beruflichen Aus- und Weiterbildung können heute nicht mehr zurückgreifen auf einen geschlossenen Kenntnis- und Wissensstamm. Sie sehen sich konfrontiert mit offenen Curricula und den Fragen: Wie finde ich Informationen? Wie finde ich mich im Arbeitsprozess zurecht? Dazu bedarf es während der Aus- und Weiterbildung kontinuierlich der Kompetenzentwicklung und der Selbstorganisationsfähigkeit.

Ökonomisch gesehen zahlt es sich auch für jeden Betrieb mittel- und langfristig aus, schon bei den Auszubildenden in die „Ausstattung“ mit Kompetenzen und Selbstorganisationsfähigkeit zu investieren

und sie von Anfang an in den Produktionsprozess einzubinden anstatt sie im geschützten Raum der Simulation lernen zu lassen.

2. Lehrende für eine neue Lern- und Lehrkultur

Lehrerinnen und Lehrer, die in einer "lernenden Schule" arbeiten, werden ihr Berufsverständnis und ihr Tätigkeitsbild neu definieren müssen. Bezogen auf die Beschreibung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern im Strukturplan des deutschen Bildungsrates gehören noch heute die folgenden Bereiche zur Arbeitsplatzbeschreibung, die allerdings im Laufe der Zeit Akzentverschiebungen erfahren haben: unterrichten und beurteilen, erziehen und beraten, innovieren. Dem sollte hinzugefügt werden: organisieren und verwalten.

Unterrichten und Beurteilen

Galt es früher, im Unterricht den Kindern und Jugendlichen möglichst viel Wissen zu vermitteln, so tritt die Wissensvermittlung heute gegenüber einer Impulsgebung zum Lernen in den Hintergrund. Im Haus des Lernens heißt Unterrichten nicht Lehren, sondern systematisch Lernanstöße geben. Dabei wiederum ist die Lernkultur einer Schule wichtig, welche im Schulprogramm verankert ist und den Rahmen setzt, d. h. die Orientierung für das Lernen gibt und das Lernklima bestimmt.

Unterrichten ist mehr als die Einführung in Lerntechniken, auch das Bereitstellen von Wissen, das von den Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Techniken erarbeitet werden kann, darf nur ein Baustein sein. Erst die Vielfalt der „Bausteine des Unterrichtens“ lässt das Haus des Lernens entstehen; so gehören der engagierte Lehrervortrag genauso dazu wie eine kooperative Gruppen- und Partnerarbeit, wie der offene Unterricht, das entdeckende Lernen, das praktische Lernen, das kreative Gestalten und der Schülervortrag.

Wir werden in Zukunft neue Beurteilungskriterien und -verfahren brauchen, z. B. für Prozesse und Produkte aus offenem Unterricht, der eventuell nicht einmal in der Schule, sondern an anderen Lernorten stattgefunden hat.

Aber in einem Haus des Lernens werden nicht nur die Schülerinnen und Schüler beurteilt werden, dort wird es auch Bewährungsphasen für Lehrerinnen und Lehrer geben müssen. Es hat in Deutschland wenig Tradition, dass Schülerinnen und Schüler auch ihre Lehrer beurteilen; es gibt aber – vorwiegend im Bereich der Hochschulen – durchaus schon Beispiele dafür. Solche Formen sind auf die Schule zu übertragen um Kriterien und Verfahren zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche anwenden können.

Lehrerinnen und Lehrer sind es bisher in Deutschland nicht gewohnt sich einer Evaluation zu stellen, die von unterschiedlichen Personengruppen – so eben auch von Schülern und Eltern – ausgeht. Wichtig ist allerdings, dass Rückmeldungen „von außen“ nicht willkürlich und beliebig erfolgen, sondern sich an Maßstäben orientieren, die allgemein bekannt und akzeptiert sind, so z. B. das Schulprogramm; dies schützt auch Lehrerinnen und Lehrer vor objektiv unbegründeter Kritik.

Erziehen und Beraten

In den letzten Jahren wurde der Erziehungsauftrag der Schule in besonderer Weise betont, da vielfach die Familiensituation der Kinder die Entwicklung der Fähigkeit sozialen Handelns und einer entsprechenden Sozialkompetenz kaum zulässt. Auch die Medien werden zu heimlichen, aber obskuren Erziehern. Der Schule fallen damit neue Aufgabenbereiche zu. Lehrerarbeitszeit wird jedoch noch immer vorrangig als Unterrichtszeit definiert bzw. als die Zeit, die zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht notwendig ist. Für Erziehen und Beraten scheint da kein Platz zu sein. Zum Glück bieten offene Lernformen auch während der Unterrichtszeit Zeit und Raum zur individuellen Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern, zu „Seitengesprächen“, zur Förderung individueller Fähigkeiten und Neigungen sowie zur Beratung bei Problemen.

Dennoch werden bestimmte Bereiche des Beratens außerhalb der Unterrichtszeit liegen müssen: Eltern brauchen Rat, und gemeinsam mit der Schule sollten - gerade in schwierigen Fällen - Lern- und Aufwachsensprozesse abgestimmt werden.

Lehrerinnen und Lehrer werden - nicht zuletzt bei einer eigenständiger werdenden Schule - im Rahmen des Schulprogramms einander beraten und sich abstimmen müssen, um die gleichen Ziele zu verfolgen; dies bedeutet die Bildung von Teams und die Zusammenarbeit über längere Zeit. Ansätze gibt es dafür bereits an einigen Schulen, jedoch hat bisher die Lehreraus- und -fortbildung auf Zusammenarbeit noch keinen großen Wert gelegt.

Je mehr die neuen Lernformen greifen, je öfter z.B. an anderen Lernorten gelernt wird, desto mehr übernehmen auch schulfremde Personen die Begleitung von Lernprozessen. Dies bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer, sich mit Partnern der Schule zu treffen, zu beraten und abzustimmen.

Auch die Schulleitung und der Schulträger brauchen die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern. Vieles, was im täglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern erlebt und erfahren wird, wirft Notwendigkeiten auf, die z.B. im Bereich des Managements der Schule oder der Ausstattung anzusiedeln sind. In solchen Fällen sind Schulleitung und Schulträger auf Hinweise und Beratung durch die Lehrerinnen und Lehrer angewiesen.

Umgekehrt wird von der Schulleitung erwartet, dass sie Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Arbeit berät. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen: durch ein kollegiales Gespräch aus aktuellem Anlass, durch fest etablierte regelmäßige „Mitarbeitergespräche“, wie man sie in der Wirtschaft schon lange findet, oder durch Beratungen in Teams oder Lehrerkonferenzen.

Innovieren

Die lernende Schule ist immer auch eine innovative Schule. Planen und Innovieren sind aber etwas, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung nicht lernen und - leider - auch häufig im Alltag der Schule noch immer kaum erfahren bzw. erproben können. Es gibt immer wieder einzelne Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Unterricht weiterentwickeln, in Maßnahmen der Lehrerfortbildung oder auch autodidaktisch neue Wege des Lernens suchen, viel zu wenige aber tun dies gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen. Wichtig wäre es, nicht nur *in* der Schule zu arbeiten, sondern auch *an* ihr.

Auch hier sind also Teamarbeit und Teamgeist gefragt. Eine Schule wird sich niemals verändern, so lange nur Einzelne sich auf den Weg machen und ihren Unterricht verbessern, die Schülerinnen und Schüler jedoch keine gemeinsame Richtung erkennen können. Diese gemeinsame Richtung lässt sich über ein Schulprogramm herstellen und bei der Anerkennung des Schulprogramms durch die

Beteiligten wird dieses zum Bezugsrahmen für die weitere Arbeit nicht nur für die Schule als Ganzes, sondern auch im eigenen Unterricht und in der Erziehungsarbeit.

Innovieren ist folglich ein wesentlicher Teil der Lehrerprofessionalität, der häufig von den Lehrerinnen und Lehrern nur als „Zusatz“ zu ihrer eigentlichen, der unterrichtlichen Tätigkeit gesehen wird und deshalb geringere Priorität besitzt bzw. mit dem Etikett „karrierefördernd“ belegt ist. Nicht selten werden deshalb Kolleginnen und Kollegen, die innovativ sind, als „Streber“ bezeichnet.

Sinnvoll wäre es allerdings – wie in anderen Ländern durchaus üblich – einen Entlastungstopf für Kolleginnen und Kollegen zu haben, die im Rahmen von Schulentwicklung bestimmte Aufgaben übernehmen.

Organisieren und Verwalten

Junge Lehrerinnen und Lehrer lernen zunächst grundlegende Kenntnisse zur rationellen Organisation schulischer Routineaufgaben, sie verbinden organisieren und verwalten noch wenig mit dem schulverwalterischen Aspekt der Unterrichtsverteilung und Stundenplangestaltung, noch weniger mit einer Organisationsentwicklung bei Veränderungsprozessen der Schule als Organisation.

Guter Unterricht kann nur stattfinden, wenn das Umfeld und die Rahmenbedingungen stimmen und Unterricht und Schulleben nicht ständig durch falsch verstandenes Verwaltungshandeln „gestört“ werden. Deshalb ist eine effektive Lernkultur nicht zuletzt abhängig von einer guten Organisationskultur in der Schule. Z.B. können Epochenunterricht, offener Unterricht sowie fächerübergreifendes Arbeiten oder auch jahrgangsübergreifende Projekte nur stattfinden, wenn der Stundenplan entsprechende Nischen vorsieht und sich die Organisation nach den pädagogischen Prinzipien richtet und nicht umgekehrt. Gerade in großen Schulen bedeutet dies ein enges und kreatives Zusammenspiel aller Beteiligten.

Personalentwicklung und Professionalität

Die Rekrutierung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter läuft in der Regel über ein zentrales Einstellungsverfahren, bei dem einzig und allein ein kleiner Teilbereich des Aufgabenspektrums in der Schule zur Geltung kommt, nämlich das Unterrichten in Fächern. Dies ist in einigen Bundesländern mittlerweile aufgebrochen worden durch schulbezogene Einstellungen, bei denen sich die Bewerberinnen und Bewerber direkt bei der jeweiligen Schule vorstellen und Schule sowie Bewerber nach einem Auswahlgespräch entscheiden können, ob es zu einem Arbeitsvertrag kommt. Indem so verfahren wird, bekommt der Arbeitsplatz insgesamt einen höheren Stellenwert, werden neben dem Unterrichten auch die anderen Faktoren des Lehrerdaseins ernst genommen. Schulbezogene Einstellungen sollten zur Regel werden, damit auf Dauer eine Schule ihr Personal so rekrutiert, dass es in das Zusammenspiel aller Beteiligten passt und damit z.B. auch Teamarbeit selbstverständlich wird.

Bei den jungen Lehrerinnen und Lehrern kann man die Änderung der inneren Einstellung auf das neue Verfahren beobachten. Positiv ist zu vermerken, dass immer mehr Lehramtsanwärter und -anwärterinnen schon während ihrer Ausbildung neben dem Fachunterricht andere Bereiche des

Lehrerhandelns entdecken und sich entsprechend fortbilden, z. B. in der Schulprogrammarbeit oder bei neuen Lernformen.

Wie in jedem guten Betrieb muss auch in der Schule „Personalpflege“ betrieben werden. Es fehlt ein Belohnungssystem, das bei guter Arbeit durch die Lehrerinnen und Lehrer eine entsprechende Honorierung vorsieht. Hier ist gerade der Beamtenstatus bei der Schulentwicklung einer eigenständigeren Schule, die angewiesen ist auf flexibles, kreatives Personal, kontraproduktiv. Man muss auch zugestehen, dass es bei Lehrerinnen und Lehrern aufgrund ihres persönlichen Einsatzes, aber auch aufgrund differenzierter Funktionen unterschiedliche Anforderungen am Arbeitsplatz gibt. Entsprechend müsste die Honorierung differieren, z. B. oberhalb eines Sockelbetrages je nach Aufgabe. Vermutlich wären Funktionen auf Zeit die Regel, damit hätten auch junge Kolleginnen und Kollegen echte Bewährungschancen. Der Ansporn zum Engagement in der Schule würde wachsen. Notwendig wäre allerdings der „Umbau“ des Systems Schule, das sich einstellen müsste auf flexiblere Honorierungsformen.

Bei den vorliegenden Rahmenbedingungen ist es erstaunlich, wie weit viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Profession im oben beschriebenen Sinne verstehen, das Spannungsfeld zwischen sachorientiertem Unterricht mit der Distanz zu allem Persönlichen und den gleichzeitig notwendigen emotionalen Umgangsweisen aushalten und - trotz aller Hindernisse - den Weg zur lernenden Schule eingeschlagen haben und gehen.

Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Eine veränderte Lern- und Lehrkultur zwingt zur Revision der Lehrerausbildung. Die Anforderungen, die an Lehrerinnen und Lehrer schon heute - künftig in weit stärkerem Maße - in der Alltagspraxis gestellt werden, müssen grundgelegt werden durch einen systematischen Aufbau der entsprechenden professionellen Kenntnisse und Befähigungen.

Es ist selbstverständlich, dass auch weiterhin eine umfassende und systematisch gut strukturierte fachwissenschaftliche Basis gesichert werden muss. Dies aber reicht angesichts der professionellen Anforderungen nicht aus. Hinzu kommen müssen die Kenntnisse und Befähigungen, die es erlauben, die zuvor genannten Anforderungen in Unterricht und Erziehung zu erfüllen, z.B. schülerzentriert zu unterrichten, Prozesse und Ergebnisse der Arbeit entsprechend zu beurteilen, Erziehungsziele zu sehen und zu setzen und in die Unterrichtsarbeit zu integrieren, Beratung gegenüber Schülern und Eltern als kontinuierliche professionelle Aufgabe zu sehen, die Erfüllung von Unterrichts- und Erziehungsaufgaben innovativ anzugehen und damit der Gefahr einer Routinisierung zu begegnen, Organisation und Verwaltung als Elemente professionellen Handelns positiv zu nutzen, sich einer systematischen Personalentwicklung zu stellen.

Eine auf diese Anforderungen hin konzipierte Lehrerausbildung wird eine stärkere Systematisierung ebenso brauchen wie eine engere Verbindung von Theorie und Praxis.

Die Diskussion über die organisatorische Gestaltung der Lehrerausbildung hat erst begonnen. Sie steht im Zusammenhang der generell erwarteten Überprüfung und Umgestaltung vieler Studiengänge an den Hochschulen. Es ist noch nicht abzusehen, welche organisatorische Lösung sich durchsetzen

wird. Unter Umständen werden in einer Übergangszeit, vielleicht auch auf Dauer, unterschiedliche Organisationsformen nebeneinander bestehen. In dieser Situation ist es von besonderer Wichtigkeit, die oben skizzierten Anforderungen in jedem Falle als inhaltliche Bezugspunkte und unhintergehbaren Orientierungsrahmen zu verstehen und sie - in welcher Organisationsform auch immer - zur Grundlage von Studienordnungen und Ausbildungsangeboten zu machen.

Weiterbildung der Lehrenden

Weiterbildung gibt Gelegenheit zur kontinuierlichen kollegialen Weiterentwicklung professioneller Rollen in und außerhalb der Schule. Sie bedeutet, an der Weiterentwicklung der oben skizzierten professionellen Rollen zu arbeiten. Das setzt eine reflektierte Selbsteinschätzung voraus. Lehrende werden dabei zu "Agenten" ihrer eigenen Berufsentwicklung, indem sie gezielt Unterstützung für ihre Kompetenzsteigerung bei der Rollenwahrnehmung nachsuchen und nachfragen.

Dabei gilt es zu beachten,

dass Lehrende bei ihrer Weiterbildung eine neue Lern- und Lehrkultur im Blick haben,

dass eine Verpflichtung zur Weiterbildung besteht, nicht zuletzt, weil jede veränderte Ausbildung erst in einigen Jahren Wirkung in den Bildungsinstitutionen zeigen wird,

dass die Aktualisierung der Fachlichkeit einerseits Sache des Einzelnen ist, dass aber andererseits die Verknüpfung von Fachlichkeit mit einer neuen Lern- und Lehrkultur verstärkt in die Weiterbildung gehört,

dass schließlich die Weiterbildung nur dort effektiv sein kann, wo ihre Ergebnisse Anwendung finden, d.h. "vor Ort" in den einzelnen Bildungsinstitutionen.

Fachliche Weiterbildung hat lange im Zentrum der Weiterbildung für Lehrende gestanden. Sie wird auch nicht überflüssig, wenn die Akzentuierung auf eine neue Lern- und Lehrkultur gelegt wird; sie bekommt einen neuen Stellenwert durch die Verzahnung mit didaktischen, methodischen, systemischen und personalen Elementen. Genau wie Inhalte im Unterricht nicht mehr in einem geschlossenen System verankert sind, sind Inhalte der Weiterbildung immer weniger zentral vermittelbar. Es gilt vielmehr, eine neue Weiterbildungssystematik zu entwickeln.

Aus der Wirtschaft kann man lernen, dass effektive Weiterbildung dort ansetzt, wo die Bedürfnisse und die Notwendigkeit zum Weiterlernen erkannt werden. Angebote für Weiterbildung sollten deshalb bedarfsgerecht auf die einzelne Bildungsinstitution und die dort Beschäftigten eingehen. So kann z.B. eine schulinterne Weiterbildung auf eine Situation vor Ort besser antworten als zentrale Angebote, an denen nur wenige oder gar nur ein Vertreter eines Kollegiums teilnehmen. Weiterbildung wird damit weniger beliebig und orientiert sich an den Zielen und z.B. an einem Arbeitsprogramm der jeweiligen Bildungseinrichtung. Die Lernenden werden schneller und umfassender zu Nutznießern einer solchen Weiterbildung.

Dies funktioniert nur, wenn die Bildungsinstitution selbst ihr Angebot auswählen kann. Dazu bedarf es eigener Weiterbildungs-Budgets, die von der jeweiligen Bildungsinstitution eigenständig verwaltet werden. So könnte auf der Grundlage von Angebot und Nachfrage ein Wettbewerb zwischen Weiterbildungsanbietern entstehen und sich damit die Flexibilität und Qualität von Weiterbildung im Bildungsbereich erhöhen. Auch ortsnahe und damit schnell verfügbare Weiterbildungsangebote könnten sich entwickeln. Die Nachfrage kann zu Teilen sogar von Lehrenden selbst bzw. von kooperierenden Bildungsinstitutionen beantwortet werden.

Zentrale Angebote in Kompetenzzentren vermögen die interne Weiterbildung durch Bausteine ergänzen, die für Gruppen aus Kollegien angeboten werden können mit der Sicherheit einer folgenden Diversifikation im eigenen System.

Es bedarf in einem solchen Weiterbildungssystem einer entsprechend transparenten Präsentation des Angebots. Gelingen kann das neben einem Angebot "auf dem freien Markt" langfristig auch durch ein abgestimmtes Konzept zwischen Ausbildung und koordinierten Aktivitäten in der Weiterbildung.

Qualifizierungsaufgaben für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden

Die oben beschriebenen Aufgabenbereiche der Lehrenden lassen sich zu Aufgabenbereichen bündeln. Ein möglicher didaktischer Ansatz für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden orientiert sich daher an Qualifizierungsaufgaben. Durch Aufgabenangebote in 6 Qualifizierungsbereichen werden künftige Lehrende dazu aufgefordert und darin unterstützt,

Anforderungen, die von Adressaten und Abnehmern an sie als Lehrende gestellt werden, differenziert wahrzunehmen,

Anforderungen und Vorschläge, die an die zur Entwicklung und Ausgestaltung von Schulen/ Bildungseinrichtungen gerichtet werden, für sich produktiv zu machen, also ihre Organisation gut zu konzipieren, sie pädagogisch klug zu gestalten und verwalten

ein heute vertretbares Curriculum mit zu entwickeln und zu vertreten und dabei Innovationen mit zu konzipieren und zu verwirklichen

zeitgemäßen und guten Unterricht, der die Selbsttätigkeit der Lernenden anstiftet und trägt, zu gestalten.

Dazu sollten Lehrende in Aus- und Weiterbildung Möglichkeiten erhalten,

sich selbst als Person in der pädagogischen Interaktion wahrzunehmen und sich hier gezielt und konzeptionell reflektiert einzubringen und dadurch ihrem Erziehen und Beraten eine tragfähige Basis verschaffen

ihr Tun und dessen Wirkung zu dokumentieren und es anhand von Kriterien zu reflektieren und zu bewerten, wodurch Evaluieren eine produktive Tätigkeit wird, die auf die Praxis anregend und orientierend zurückwirken kann.

Dies alles kann man nicht zugleich lernen, lehren und tun, ohne dass Überforderung und Ungenügen empfunden werden, was heute nicht selten zu einer unbefriedigenden Lern- und Lehrkultur in Ausbildungszusammenhängen beiträgt. Deshalb gilt es, die komplexe Gesamtaufgabe, die zukünftig Lehrende vor sich sehen, in Teilaufgaben zu unterteilen und diese zum Gegenstand der Aus- und Weiterbildung zu machen. Dabei lassen sich den genannten Aufgabenkomplexen insgesamt 10 Qualifizierungsaufgaben zuordnen. Sie zu bearbeiten und zu lösen schafft eine „Ausbildungskultur“, in deren Mittelpunkt die Selbstentwicklung der Sich-Ausbildenden und die Weiterentwicklung von Aufgabenlösungen steht.

Betrachtet man die 6 Qualifizierungsbereiche wie Werkstätten, in denen Ausbildung stattfinden kann, dann lässt sich sagen: Die Werkstätte gibt dem Wissen eine aufgaben- und tätigkeitsbezogene Ordnung, die dem professionell Lehrenden „vor Antretung des Geschäfts“ das Ganze seines Vorhabens möglichst klar vor Augen führt, das verfügbare Lösungsrepertoire übersichtlich gestaltet und zugänglich macht. Die Metapher der Werkstatt mit ihren Räumen bringt zum Ausdruck, dass die Bezugsorte als mögliche Orientierungen didaktischen und schulpädagogischen Nachdenkens heute – genauso wie die Orientierungen für das Verständnis der Welt überhaupt – weniger festen, sicheren Gebäuden denn eher aktiven Baustellen gleichen. Hier herrscht Pluralität und es wird fortgesetzt

gearbeitet, allerdings möglichst auf dem verfügbaren Niveau, d.h. auf der Basis des umfangreich verfügbaren Materials aus der Tradition und den Wissensbeständen der Disziplin. Was zukünftige Lehrende sich in welcher Weise davon zu eigen machen und wie sie es kombinieren, um ihre jeweiligen Lehraufgaben gut zu lösen, das verantworten sie selbst, allerdings mit der Maßgabe, über die dabei getroffenen Entscheidungen Rechenschaft ablegen zu können. Zur Übernahme dieser Verantwortung sollten Aus- und Weiterbildung auffordern und ermutigen, auch um damit dem späteren professionellen Abgeben von Verantwortung an Lernende eine Basis zu geben.

Die Anstiftung der erstmaligen und dabei bewussten Auseinandersetzung mit den professionellen Aufgaben von Lehrenden ist Auftrag der 1. Phase der Lehrerbildung. In den in sie eingebauten Praktika und in der 2. Phase kommt es im Blick auf das Voranstehende wesentlich darauf an, Erfahrungen mit der Kombination der bearbeiteten Teilaufgaben zu machen. In der Kombinatorik entsteht eine Erfahrung und ein eigener Handlungsmodus oder Stil und auf die Dauer eine ihm entsprechende Routine. Hier lernt man als Lehrender sich selbst mit diagnostischer, organisatorischer, curricularer und interaktiver Kompetenz situationsgerecht einzubringen. Dabei erwirbt man - mit einem alten und immer noch tragfähigen Begriff bezeichnet - pädagogischen Takt. Damit praktische Versuche Professionalität aufbauen und belehren können, braucht man als das Lehren Lernender eine Kultur der kollegialen, differenziert wahrnehmenden und solidarischen Aktionsvorbereitung und differenzierten Rückmeldung und Beratung zum eigenen Tun. Inwieweit diese in den praktischen Phasen der Ausbildung gewährleistet ist, erscheint als eine kritische aber zentrale Frage an die entsprechenden Ausbildungsstelle.

Was die Grundausbildung prägt, setzt sich in der berufsbegleitenden Weiterbildung fort, nur auf elaborierterem Niveau, weshalb der Begriff und das Konzept des Spiralcurriculums sachgemäß und programmatisch sinnvoll ist: man kann sich bezogen auf alle benannten Qualifizierungsaufgaben ein Berufsleben lang sinnvoll und wirksam fortbilden: z. B. zur Erweiterung seiner curricularen Kompetenz, seiner methodischen Kompetenz, seiner Organisations- und institutionsbezogenen Fähigkeiten, seiner Selbstpräsentation und zwar jeweils für sich. Daraus erwächst dann aber – systemisch betrachtet – zumindest potentiell auch eine Veränderung der eigenen, kombinatorischen (Gesamt-)Praxis; soll diese Veränderung wirklich produktiv erfahren werden, kann es nötig sein, auch hier wieder Aktionsvorbereitung und differenzierte Rückmeldung und Gesprächsangebote für die Veränderungserfahrungen verfügbar zu haben. Das genau begründet die steigende und berechtigte Nachfrage nach Supervision auch bei ausgebildeten Lehrenden, die sich weiterentwickeln wollen. Es ist ein positiver Ausdruck einer sich selbst reflektierenden *Lehrkultur*. Diese ist ihrerseits Grundlage einer dynamischen *Lernkultur*. Eine solche Lernkultur werden am ehesten die Lehrenden ermöglichen können, die grundständig oder spätestens in Fortbildungen gelernt und erfahren haben, dass sie an ihren professionellen Aufgaben kontinuierlich weiterarbeiten können und die das aus Lust an der eigenen Weiterentwicklung auch gerne tun. Denn: „Lernen ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, und mit Kindern (oder Studierenden) zusammen zu sein, die lernen, während es einem selbst vorenthalten wird, ist, als schaue man Leuten in einem guten Restaurant beim Essen zu, während man selbst auf Diät gesetzt ist“ (Seymour Papert: Revolution des Lernens. Hannover 1994, S. 88). So gesehen gehören eine neue Lern- und Lehrkultur und eine neue Aus- und Weiterbildungskultur zusammen.

3. Eltern und Familien

Die Familie erfährt in unserem Land eine hohe Wertschätzung. Der überwiegende Teil der jungen Menschen strebt für sich als Lebensziel die eigene Familie an. Die meisten Kinder, nämlich ca. 75- 80 Prozent, leben bis zu ihrer Volljährigkeit zusammen mit ihren beiden Eltern. Dennoch unterliegt auch die Familie wesentlichen gesellschaftlichen Veränderungen mit Auswirkungen auf die Institutionen.

Für viele Paare sind Kinder nur dann wünschenswert, wenn sich für einen der Partner Beruf und Familie vereinbaren lassen. Hier liegen die wesentlichen Veränderungen beim Aufwachsen der Kinder begründet. Wenn Eltern Erziehungszeiten für ihre Kinder wahrnehmen, verringert sich das häufig ohnehin nicht sonderlich hohe Einkommen der jungen Familie. Das hat zur Folge, dass gerade junge Familien vornehmlich zu den Niedrig- und Durchschnittsverdienern gehören. Diese Situation lässt sich nur durch verbesserte Rahmenbedingungen für die Familie, ausreichende Betreuungsangebote in Kindergarten und Schule sowie durch pädagogisch fundierte Ganztagschulen erträglich gestalten.

Erziehung und Bildung vollziehen sich zunächst im Rahmen einer engen emotionalen Bindung zwischen dem Kind und den Eltern. Diese Bindung ist die Grundlage für die Vermittlung von Werten, Regeln, das Akzeptieren von Negativerlebnissen und für die Orientierung in der Welt. Dabei wird das Kind mit zunehmenden Alter immer weniger Objekt als Subjekt aller Interaktionen. Die enge emotionale Bindung verliert an Bedeutung und wird durch eigene Orientierung, Erfahrungen und Entscheidungen der Kinder ersetzt.

In einer pluralen Gesellschaft ist nicht davon auszugehen, dass alle Kinder in ihren Elternhäusern dieselben Werte und Orientierungen erfahren haben. Dies war jedoch auch in der Vergangenheit, erst recht in den letzten Jahrzehnten nicht der Fall. Unterschiede wurden jedoch durch eine allgemein anerkannte feste Ordnungs- und Autoritätsstruktur in der Gesellschaft, der Kirche, der Schule nicht so offenbar.

Trotz aller Pluralität zeigt die Erfahrung allerdings, dass sich in vielen gesellschaftlichen Gruppierungen, wie sie an den Schulen zusammenkommen, ein Grundkonsens an Wertvorstellungen finden lässt, der zwar für das Zusammenleben und die praktische Erziehungsarbeit an der Schule noch ausreicht, aber einem ständigen Wandel unterworfen ist.

Veränderung benötigt Information und Kommunikation

Kindergärten, Horte, Schulen können Familie nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. So ist auch im Grundgesetz deutlich festgelegt, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht ist (GG Artikel 6). Kindergärten und Schulen haben dabei eine ergänzende Funktion.

Der gemeinsame Erziehungsauftrag von Eltern und Schulen sowie von Kindergärten setzt eine größtmögliche Verständigung über gemeinsam verabredete Ziele voraus. Dazu sind gegenseitige Information, Transparenz der Entscheidungen und das Einhalten von Regeln auf beiden Seiten Grundbedingungen.

Die konstruktive Mitarbeit der Eltern in den Bildungseinrichtungen muss als Recht und Pflicht verstanden werden. Innovative Schulprozesse und eine neue Lern- und Lehrkultur lassen sich nur umsetzen, wenn sie die weitgehende Unterstützung aller am Schulleben Beteiligten besitzen. Eltern wollen wissen, warum diese oder jene Methode eingesetzt wird, sie wollen z.B. wissen, warum der Vormittag anders rhythmisiert wird. Eine Voraussetzung ist eine offene und transparente Informationspolitik an der Schule. Demokratie muss erfahrbar sein und gelebt werden. Schülerinnen und Schüler sowie Eltern sollen Mitverantwortung für ihre Schule übernehmen können. Gute Schulen lassen ihre Mitwirkungsorgane nicht zu Pflichtveranstaltungen verkommen, sondern fordern von den Eltern die aktive Teilnahme. Sie bieten dafür Beteiligung an schulischen Entscheidungen, die von den Eltern auch wahrgenommen werden sollten.

Selbständig werdende Schulen brauchen Unterstützung aus dem Umfeld. Eltern können hier aufgrund ihrer Professionalität vielfältige Hilfen bieten.

Lernen in der Familie

Zum Lernen brauchen Kinder zu Hause eine vorbereitete Lernumgebung. Weiterhin benötigen sie Anleitung, Angebote und Zeit der Eltern für gemeinsame Lernerfahrungen. Sie brauchen Anerkennung und Erfolgserlebnisse. Die Erhaltung der Lernbereitschaft wird durch authentische Erfahrungen und durch positive Verstärkung begünstigt.

Zunehmend lassen Eltern ihren Kindern bereits ab dem frühen Kindesalter vielfältige und intensive Förderung zukommen. Sie sind schon früh Mitglied in unterschiedlichen Spiel- und Lerngruppen. Die Lernangebote für Kinder im Freizeitbereich waren noch nie so zahlreich und vielfältig wie zur heutigen Zeit. Das Freizeitangebot - auch im Bereich der neuen Medien - boomt für Kinder. Dies ist mit ein Grund, warum Kinder heute mit einer so heterogenen Vorbildung eingeschult werden; diese Heterogenität setzt sich auch in den folgenden Schuljahren fort.

Lernen zu Hause mit neuen Medien setzt voraus, dass die Medienkompetenz von Familien grundlegend verbessert wird. Das einseitig und dominant über die Arbeitswelt motivierte und gesteuerte Lernen medialer Kompetenzen muss durch ein unabhängiges Bildungskonzept für Familien ergänzt werden. Den Familien eine grundlegende medienpädagogische Kompetenz zu vermitteln und sie für die unterschiedlichen Zugänge ihrer Kinder, z. B. von Jungen und Mädchen, in der Mediennutzung aufmerksam zu machen, ist eine zentrale öffentliche Aufgabe.

Lernen in der Schule setzt die Unterstützung durch die Eltern voraus. Schulen sollten den Eltern Hilfen und Informationen darüber anbieten, wie sie die Hausaufgaben der Kinder, die Projektarbeiten oder Facharbeiten begleiten, welche Hilfen sie geben und wie sie auch zu Hause Lernanreize schaffen können. Lernen lernen und Lernfreude erfahren, gehören bei der häuslichen Arbeit mit zu den wichtigen Erfahrungen.

Unterstützung der Eltern

Parallel zum Entstehen einer neuen Lern- und Lehrkultur in Kindertageseinrichtungen und Schule vollzieht sich ein deutlicher Wandel in den Erziehungsvorstellungen der Eltern. Die Zustimmung zum Erziehungsziel "Selbständigkeit und freier Wille" ist von 28 % (1951) auf fast 80 % (1993) angestiegen. Nach den Ergebnissen der 13. Shell-Studie werden Eltern sehr viel häufiger und deutlicher als früher als Vertrauensperson wahrgenommen. Kinder mögen es, wenn ihre Eltern Interesse für ihr Lernen zeigen und sich in die Arbeit von Kindergarten, Grundschule und mindestens den ersten Jahren in der Sekundarschule einbringen. Allerdings finden sich abweichende Verhältnisse, die Bildungsprozesse negativ beeinflussen, beispielsweise bei Familien in schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Lagen (vgl. Expertenbericht "Förderung von Chancengleichheit"). Hier sollte die Kompetenz von Kindertageseinrichtungen und Schulen intensiver für Beratung und Unterstützung von Eltern genutzt werden.

4. Peers und Lebenswelten

Den überwiegenden Teil ihres Wissens und Könnens - der Faure Bericht spricht von 80% - eignen sich Kinder und Jugendliche in anderen Lebenszusammenhängen an: zum Beispiel in der Familie, der Gleichaltrigengruppe, den zahlreichen außerschulischen Angeboten, über die Medien.

Ein Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstituts zu "Lebenswelten als Lernwelten" 10- bis 14-jähriger Kinder zeigt, dass die Gleichaltrigengruppe einen deutlich größeren Einfluss auf die Entwicklung der Interessen hat als die Familie (Lipski 2001). Die Schule spielt nach den Angaben der Kinder bei der Interessenausbildung so gut wie keine Rolle. Interessen werden nicht nur am häufigsten von Freunden/Freundinnen angeregt, Gleichaltrige sind auch am meisten an der Ausübung der Interessen beteiligt. Trotz der großen Bedeutung der sozialen Beziehungen für die persönlichen Interessen wechseln Phasen gruppenbezogener Aktivitäten mit Phasen des Alleinseins im Kinderalltag ab. Ein Drittel der Kinder gab sogar an, dass es seiner Lieblingsbeschäftigung alleine nachgeht.

Lernen wird nicht an erster Stelle als der eigentliche Zweck der Freizeitinteressen angesehen. Spaß an der Sache ist das Hauptmotiv. Da Spaß aber wesentlich von Kompetenzzuwachs abhängt, sind alle Kinder daran interessiert, bei der Ausübung ihrer Freizeitinteressen etwas zu lernen. Kinder eignen sich bei der Ausübung ihrer Interessen nicht nur eine Menge Wissen und Können an, sondern auch die für das Lernen selbst notwendigen Voraussetzungen wie z.B. Konzentration, Regeleinhaltung, Geschicklichkeit, Zeiteinteilung, Durchhaltevermögen, Kreativität.

Vermutlich vollzieht sich die heute hochgeschätzte Selbststeuerung des Lernens am wirkungsvollsten in solchen Lebenszusammenhängen, wo es um die Realisierung selbstgewählter Aufgaben und Ziele, d.h. persönlicher Interessen geht.

Spaß zu haben und Leistung zu bringen ist kein Gegensatz. Im Gegenteil: Kinder sind bereit, zur Realisierung ihrer Interessen zum Teil erhebliche Anstrengungen zu unternehmen. Dass die meisten Kinder (76%) ihre Interessen in Vereinen und Gruppen ausüben, deutet auch auf eine Kontinuität dieser Interessen hin. Zutreffen könnte allerdings - und dies ist wohl der entscheidende Punkt -, dass Kinder bei aufgezwungenen Beschäftigungen oder Beschäftigungen, die sie sich nicht zu eigen machen, nicht dieselbe Leistung und Beständigkeit zeigen.

Die Interessen der Kinder verweisen selbst auf die einzuschlagende Richtung: einerseits ist der Freiraum der Kinder zu erhalten, in dem sie unter sich sein und weitgehend ungestört von Erwachsenen ihre Interessen und ihre eigene Kinderkultur entfalten können. Andererseits ist der Wunsch der Kinder nach Teilhabe am übrigen gesellschaftlichen Leben, d.h. auch am Arbeitsleben zu respektieren. Es muss ihnen das Recht zugestanden werden, selbst über den Zeitpunkt und die Form der Integration in das Arbeitsleben entscheiden zu können. Die Forderung nach einem Schonraum entspricht keineswegs dem allgemeinen Wunsch von Kindern und Jugendlichen.

Um ihre Tätigkeiten ausüben zu können, müssen Kinder und Jugendliche sich auf jeden Fall das dazu notwendige Wissen und Können aneignen. Freizeit unterscheidet sich von Schulzeit insofern, als in der Freizeit das Lernen der Realisierung erwünschter Tätigkeiten dient, während der Sinn der schulischen Beschäftigungen vornehmlich dadurch bestimmt ist, dass mittels dieser Beschäftigungen gesellschaftlich vorgegebene Lernziele erreicht werden sollen. Diese Verkehrung der ursprünglichen Rangordnung von Tätigkeit und Lernen hat aber zur Folge, dass vielen Schülerinnen und Schülern der Sinn und Zweck schulischer Aufgaben weitgehend verborgen bleibt. Der durch zahlreiche Untersuchungen nachgewiesene starke Motivationsabfall im Verlauf des Schulbesuchs dürfte nicht zuletzt auch in diesem Sachverhalt seine Ursache haben.

In einer künftigen Lernkultur muss das Augenmerk vor allem der Qualität kindlicher Tätigkeiten gelten. Beschäftigungen sollten nicht lediglich als Mittel für vorgegebene Lernziele eingesetzt werden. Vielmehr sollte der Zweck im produktiven Handeln selbst gesehen werden, das zu seiner Verwirklichung entsprechender Lernprozesse bedarf. Die Aufgabe besteht darin, Umgebungen für Kinder zu schaffen, die ein sowohl für die Kinder wie die Gesellschaft sinnvolles Handeln erlauben. Darüber hinaus muss den Kindern Gelegenheit geboten werden, in der Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen den dabei entstehenden Wissensbedarf abzudecken und über die eigene Praxis zu reflektieren.

IV. Anhang – Autorentexte

Renate Girmes

Dimensionen einer Neuen Lern- und Lehrkultur: Eine Klärung, ein Verfahrenshinweis, acht Thesen und eine Schlussbemerkung oder: Ermutigung etwas aufs Spiel zu setzen

I. „Kultur“ – Versuch einer Begriffsklärung

Im Kontext kulturwissenschaftlicher Überlegungen konstruktivistischer Provenienz⁵⁶ erscheint „Kultur“ als Begriff für das „Programm“, der von einer Menschengruppe geteilten Konzepte für mindestens drei Zwecke:

zur Überlebenssicherung der Gruppe/ Organisation (durch Abgrenzung von anderen),
zur Gestaltung ihrer Kontaktformen innerhalb der Gruppe und der Gruppe nach außen sowie
zur Lenkung ihrer Aufmerksamkeit auf geteilte und zugelassene Gefühle und Wertungen der Gruppenmitglieder zu gruppenrelevanten Sachverhalten.

Diese verschiedenen geteilten Konzepte prägen die Interaktionsprozesse dieser Menschengruppe untereinander und nach außen und führen sowohl zur spezifischen Gestalt der sozialen Einrichtungen dieser Menschen als dass sie auch beitragen zur spezifischen Entwicklung der in diesen Einrichtungen ausgebildeten Individualitäten⁵⁷.

Lernkultur oder Schulkultur, als „Fälle“ einer Kultur, sind also so etwas wie das Nutzerprogramm für Kontexte systematischen Lernens allgemein oder der Schule oder anderer Bildungseinrichtungen im Besonderen: Die jeweilige Kultur einer solchen Einrichtung bringt zum Ausdruck, was zum Lernen/ zur Schule gehört, was nicht, was gut ist und was schlecht, was getan werden soll und was nicht, etc.

So begriffen dient die „Kultur“ von sozialen Einheiten der Reproduktion der jeweiligen Einheit und der „Formung“ der Mitglieder/ Akteure in der Einheit. Sie wirkt überwiegend qua Mitleben in der fraglichen sozialen Einheit, d. h. in gewissem Sinne hinter dem Rücken der Individuen. Diese „erlernen“ als Individuen qua Partizipation an dieser Kultur einerseits die Schemata und Beschreibungskategorien, in denen sie diese soziale Welt des Lernens/ der Schule/ von Bildungseinrichtungen wahrnehmen. Und sie lernen andererseits einen Blick auf die Welt zu entwickeln, indem sie sich mit dem Blick, der ihnen in dieser Einrichtung nahegelegt wird, auseinandersetzen.

„Kultur“ kann man so also als ein „Programm“ verstehen, das – wenn man es ausformuliert - zu einer (Selbst-)Beschreibung einer sozialen Einrichtung führt.

⁵⁶ vgl. Siegfried J. Schmidt: „Kultur als große Fiktionsmaschine Gesellschaft“ in: Düllo/ Meteling/ Suhr/ Winter (Hg.): Kursbuch Kulturwissenschaft, Münster, Hamburg. London 2000, S. 101-111

⁵⁷ vgl. John Dewey: Die Erneuerung der Philosophie, Kap. 8: Die Auswirkung der Neugestaltung auf die Sozialphilosophie, Sammlung Junius, o.J. S. 231-253

II. Verfahrenshinweis: Bezugspunkt und Geltung der angestellten Überlegungen

Wenn es im „Forum Bildung“ in einer Expertengruppe darum geht, über eine „Neue Lern- und Lehrkultur“ nachzudenken, dann wohl mit der Perspektive, Vorstellungen zu formulieren und Vorschläge zu machen, die geeignet sein könnten, Bildungseinrichtungen ein neues Programm zu geben und damit eine neue gemeinsame Wirklichkeit von Bildungsinstitutionen anzuregen.

Diese gewünschte Anregung ist eine für eine bestimmte Situation – die von Bildungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Diese Anregung möchte ich nachfolgend geben. Was ich dabei formuliere, reagiert auf Untersuchungsfragen⁵⁸ und Untersuchungsergebnisse zur Lernkultur von heute. Diese Reaktion in Form von konstruktiven Vorschlägen, beabsichtigt *nicht eine generelle Antwort* auf eine mögliche aber hier nicht gestellte Frage nach *der* richtigen Lernkultur schlechthin zu sein, auch weil diese Antwort - nicht zuletzt aus theoretischen Gründen⁵⁹ - nicht wirklich weiterhilft.

Die Untersuchungsfragen, zu denen sich die nachfolgenden Überlegungen als Untersuchungsergebnisse und darauf bezogene Vorschläge lesen lassen, kann man an alle sozialen Praxen und Institutionen richten, wenn man klären möchte, inwieweit sie die verantwortliche Teilhabe der Menschen/ Lernenden/ Erzogenen an ihren und den Belangen aller Menschen zu befördern geeignet sind⁶⁰.

In diesem Sinne sind Bildungsinstitutionen zu fragen:

Setzt die Mitwirkung in ihnen bei Lernenden Fähigkeiten frei und wie kohärent geschieht das?

Welche Reaktionen erzielt diese soziale Einrichtung bei den Menschen/ Lernenden?

Werden die Menschen veranlasst, ihren Verstand zu gebrauchen? / mit ihren Händen geschickter umzugehen? etc.

Ist es möglich, Fehler zu machen, um daraus zu lernen oder wird man für Fehler bestraft?

Welchem „Gut“, welchem „Wert“ widmen sich die Einrichtungen und machen sie das, was ihr Anliegen ist, öffentlich und ermöglichen so anderen die Teilhabe daran?

Werden die Menschen durch die Form und Mitwirkung in der Organisation feinfühlicher oder werden sie abgestumpft?

Wird ihre Neugier geweckt? Geschieht das oberflächlich oder nachhaltig?

Welche Kooperationsbeziehungen bestehen *in* der Einrichtung und zu anderen? Und welche Konflikte?

⁵⁸ vgl. zum Konzept solcher Untersuchungsfragen: John Dewey, a.a.O. S. 240 ff ; den Hinweis auf die Produktivität der deweyschen Überlegungen verdanke ich Dr. Roswitha Lehmann-Rommel

⁵⁹ vgl. Dewey, a.a.O. S. 233ff

⁶⁰ vgl. Dewey a.a.O. S. 240 ff/ S. 252

III. Acht Anfragen und Vorschläge – als Thesen

1. Zur Freisetzung und von Fähigkeiten der Lernenden und zum Erwerb der Gewohnheit, den eigenen Verstand zu gebrauchen: Relevante Aufgaben statt jeder Menge Antworten auf nie gestellte Fragen

Die Veränderungen in der Wissensgesellschaft⁶¹ verschärfen die Frage nach Lehr- und Lernkonzepten und nach sinnvollen und relevanten Inhalten des Lehrens und Lernens. Angesichts der schier unendlichen Fülle möglicher Gegenstände ist eine Antwort schwierig. Es wird ein bildungstheoretisch fundierter Vorschlag⁶² benötigt, der einen breiten Zugang zur Welt und das verantwortliche Agieren in ihr ermöglicht, ohne Lernende in der Fülle des Gezeigten und Gelehrten zu ersticken. Mein Vorschlag ist, ein Kerncurriculum zu konzipieren, das in allgemeinbildenden Lernangeboten Kinder und Jugendliche mit *den* Fragen und Aufgaben in verbindlichen Kontakt bringt, die die Menschen alle angehen, weil sie vom Leben gestellt werden. Solche Fragen und Aufgaben nenne ich „Bildungsaufgaben“.

Wenn der Unterricht und die Fächer einzeln aber auch aufeinanderbezogen und gemeinsam diese Bildungsaufgaben an exemplarischen Gegenständen repräsentieren, dann bietet das eine Möglichkeit, gleichermaßen auf die demokratische Mitverantwortung aller *und* auf die gesellschaftlich gegebene Spezialisierung vorzubereiten. Denn die *gemeinsame* Auseinandersetzung der Lernenden mit den Bildungsaufgaben und den ihnen zugeordneten lernträchtigen Tätigkeiten, als da sind: reproduzierend zu arbeiten, herzustellen, zu handeln und zu sprechen, zu erkennen und teilzunehmen/ andere Menschen zu verstehen, zu denken, zu urteilen und zu wollen – verhindert das mögliche Auseinanderfallen der Gesellschaft in nur individualistische Spezialisten und gleichermaßen spezialisierte Organisationen und reduziert die Gefahr, sich nicht mehr zu verstehen. Ausgleichbar ist die Spezialisierung also dann, wenn alle die Anliegen und Aufgaben der je anderen wahrnehmen und verstehen können. Indem man im Prozess institutionalisierten Lernens die grundlegenden Aufgaben, denen sich auch die spezialisierten Organisationen heutiger, posttraditionaler Gesellschaften zuwenden, kennengelernt und selbst bearbeitet hat, kann man auch sehen, welche der Aufgaben in einer Gesellschaft vielleicht gänzlich vernachlässigt oder schlecht bearbeitet werden. Auf diese Weise kann es gelingen, Gemeinsamkeit und einen Gemeinsinn in einer Gesellschaft spezialisierter Organisationen aufrecht zu erhalten bzw. neu zu etablieren und Entscheidungen demokratisch, d.h. bei verantwortlicher Partizipation aller, zu treffen.

Schließlich werden diejenigen, die in der Schule Gelegenheit hatten, die für das Leben der Menschen grundlegenden Aufgaben zu übernehmen, zu bearbeiten und sich dabei zu erfahren, auch als *Individuen* davon profitieren, weil sie so durchdachter und bewusster über ihre Spezialisierung als Erwachsene entscheiden können.

⁶¹ vgl. R. Girmes: „Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik“ in: Die Deutsche Schule. 5. Beiheft 1999: Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte des Lehrens und Lernens hrsg. v. H.G. Holtappels u. M. Horstkemper, S. 67-82

⁶² Renate Girmes: Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalem Gesellschaften. Opladen 1997

Mit dem Konzept der Theorie der Bildungsaufgaben verbindet sich ein Abschied von der Vorstellung, es gäbe einen materialen Bildungskanon. Aber auch der alleinige Bezug auf „formale Bildung“ - heute z. B. auf den vielfach propagierten Erwerb von Schlüsselqualifikationen - wird als nicht hinreichend eingeschätzt. Die Präsentation relevanter Aufgaben ist innerhalb der Schulfächer möglich und unterstützt deren Kooperation. Von ihr wird erwartet, dass sie die Menschen durch die Konfrontation mit Welt prägen/ formen und zugleich bewirken, dass die Menschen die Welt interessant und bedeutsam finden und sich auf sie verändernd einlassen.

2. Zu wünschenswerterweise zu ermöglichenden Reaktionen von Menschen/ Lernenden auf Bildungseinrichtungen: Vertrauenskultur statt Misstrauenskultur

Bildungsaufgaben, die von Lehrenden für ihre Adressaten und deren Lernumfeld zugänglich und herausfordernd präsentiert werden, verändern die Formen der Zusammenarbeit – sowohl zwischen den Lehrenden als auch zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern/ Auszubildenden/ Studierenden wie nicht zuletzt unter den Lernenden selbst. Das resultiert aus dem Umstand, dass es für die Aufgaben der Menschen allgemein und auch für deren berufsförmige Bearbeitung im besonderen immer mehr als eine mögliche Lösung gibt. Lernen ist in diesem Kontext, das genauere Wahrnehmen der praktizierten Lösungen, das gemeinsame Suchen nach denkbaren Alternativen und der kommunikative Austausch über Lösungsansätze und zu treffende Entscheidungen. Die *gemeinsame* Auseinandersetzung mit Repräsentanten der Aufgaben, die alle Menschen angehen bzw. im Ausbildungssektor die bestimmte Berufsgruppen unter den Menschen angehen, führt zu einer Kultur des wechselseitigen Vertrauens, der Zumutung von Verantwortung, der wechselseitigen Unterstützung, der Praxis eines gemeinsamen Suchens und Konstruierens. Jahrgangsübergreifendes Arbeiten und Lernen, Verknüpfung von mehreren disziplinären Zugängen zu einer Aufgabe, Kooperation der Lehrenden bei der Erarbeitung der Lernaufgaben, mit denen sie die Bildungsaufgaben repräsentieren, Verabredung einer Zeitstruktur, die den Erfordernissen der Aufgaben entspricht, entstehen so als *sachgerechte Verwirklichung eines ganzheitlichen und relevanten Lehrens und Lernens*, das Lernenden gleichgültig auf welcher Stufe des Bildungssystems – etwas zumutet und zutraut und bei dem Vertrauen besteht und kommuniziert wird in die Leistungsbereitschaft und die Leistungsfähigkeit der Lernenden. Das gilt – wie implizit schon deutlich wurde – auch für das Lernen im Ausbildungs-, Hochschul- und Weiterbildungssystem. Dort sind die Aufgaben solche, die dem professionellen Profil für eine angestrebte berufliche Tätigkeit entsprechen. Ich nenne sie professionelle Aufgaben oder Qualifizierungsaufgaben und auch sie gilt es über exemplarische Lernaufgaben zu repräsentieren.

3. Zur Entwicklung von Arbeits- und Prüfungsformen, die das Riskieren von Fehlern und das Lernen aus ihnen nicht untergraben: Unterstützung der „Risikonehmer“ statt Förderung von Fehler- und Versagensängsten

Leistungen kommen durch engagierte und zweckmäßige Auseinandersetzungen mit Aufgaben zustande: Sie stecken in dem, was man aus möglichen Fehlern und Sackgassen gelernt hat genauso wie in den zufriedenstellenden Lösungen und Lösungsvarianten, die man erarbeitet. Erfahrungsgemäß verstehen es Schülerinnen und Schüler sehr gut einzuschätzen, welche Leistung

sie in Hinsicht auf eine ihnen *verständliche* Aufgabe einbringen und woran sie noch arbeiten müssen. In diesem Sinne ist eine Schule/ Aus- und Weiterbildungsbildungsstätte/ Hochschule, die der beschriebenen Aufgabenorientierung und der ihr korrespondierenden Lernkultur entspricht, eine *Leistungen fördernde und fordernde Bildungseinrichtung*. Sie wird dabei umso erfolgreicher sein, je mehr es ihr gelingt, Lernende zu Eigenständigkeit und dem Gehen neuer, eigener Wege zu ermutigen. Das gelingt ihr, wenn Risikobereitschaft bei der Auseinandersetzung mit Aufgaben erkannt und anerkannt wird und Fehler und Probleme den Lehrenden Anlass zum Angebot von Hilfe und Unterstützung sind. Der beschriebene sachbezogene Umgang mit Anstrengung und Leistung von Lernenden erfordert ihm angemessene Dokumentationsformen, die es erlauben, die Intelligenz von eingeschlagenen Lösungswegen und das dafür eingebrachte Engagement der Lernenden in der Sache und auch in der Arbeitsform als Leistung zu erschließen und anzuerkennen.

4. Zum zentralen „Wert“ einer Bildungseinrichtung: Intergeneratives Kommunizieren statt der „Trivialisierung“ jeder neuen Generation

Der „Wert“ einer Bildungseinrichtung und mithin ihre Professionalität zeigt sich in der Fähigkeit, eine Kommunikation über relevante Aufgaben anzubahnen. Sie zeigt sich außerdem in der Qualität der Unterstützung z.B. durch das Bereitstellen von zweckmäßigem Material sowie durch die Fähigkeit und Bereitschaft als Lehrender, die eigenen Konstruktionen zu einer sich stellenden Aufgabe in einem Lösungsprozess zugänglich und ggf. hilfreich mit einzubringen. Der Wert einer Bildungseinrichtung und mithin ihre Professionalität dokumentiert sich *nicht* darin, dass es gelingt, Kinder/ Auszubildende/ Studierende auf gegebene Inputs bestimmte Outputs produzieren zu lassen. Es ist ein Fehlverständnis der eigenen Lehr-Aufgabe, wenn man Lernende trainiert, vorgefertigtes Wissen zu reproduzieren, statt sie darin zu unterstützen, Wissen selbst zu konstruieren. Menschen sind keine trivialen Maschinen, die auf einen gegebenen Input, einen vorher bestimmten Output produzieren sollen. Prüfungsformen, die darauf abstellen, hintertreiben den Aufbau einer intergenerativen *Kommunikation* und einer zeitgemäßen Lernkultur und mindern so den Wert der investierten Arbeit aller Beteiligten.

5. Zu den Möglichkeiten, Menschen in Bildungsinstitutionen „feinfühlicher“ und kompetenter für ihre Aufgabe zu machen: Die Ausbildung einer neuen Professionalität durch Unterstützung der Entwicklung von Rollenkonzepten und von personaler Kompetenz stützen statt durch die Einsozialisation in die Struktur von wissenschaftlichen Disziplinen

Lehrende brauchen eine Unterstützung dafür, das systematisch aufgebaute Wissen, das die wissenschaftlichen Disziplinen bereit halten, sich im Blick auf relevante Bildungsaufgaben zu erschließen und für sich so neu zu konstruieren und zu kombinieren, dass es sie dabei unterstützt, komplexe Lernangebote sach- und adressatengerecht zu entwickeln. Mit einer solchen Unterstützung kann sich eine Lehrprofessionalität entfalten. Sie wird durch eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Ausbildung⁶³ gefördert, die Wissen und Können dafür anbietet, (1)

⁶³ Diese 10 professionellen Aufgaben/ Qualifizierungsaufgaben von Lehrenden stellen ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern dar, aber auch für Lehrende in anderen Bildungsbereichen. Näheres

Lernvoraussetzungen und (2) gesellschaftliche Lernbedingungen zu diagnostizieren, (3) die Kultur einer Bildungseinrichtung verantwortlich mit zu entwickeln und (4) Lernräume als attraktive lernförderliche Lernumgebungen zu gestalten, (5 und 6) konkrete Lehrvorhaben, Lernaufgaben und Lernmedien zu konzipieren, bzw. auszuwählen (7) Lernanlässe und Lernprozesse methodisch zu arrangieren und mit Lernenden artikuliert und in lernförderlicher Haltung zu kommunizieren (8) ein professionelles Selbstverständnis auszubilden und es (9) als Person in Interaktion und Kommunikation zu repräsentieren und das (10) Lehr- und Lerngeschehen zu evaluieren. Lehrende erfahren sich so, bezogen auf die recht unterschiedlichen Teilaufgaben, die mit ihrer Professionalität einhergehen, in verschiedenen Rollen und erwerben dabei Konzepte für die kompetente Wahrnehmung dieser Rollen und ihrer Verknüpfung im situativen Handeln. Die Klarheit über die Pluralität der mit Lehrtätigkeit verbundenen Aufgaben und die kompetenzorientierte Unterstützung von eigenen Konzepten zur Aufgabenlösung ist eine Strategie, Lehrenden *die* professionelle Sicherheit entwickeln zu helfen, die sie brauchen, um offen und eben feinfühlig mit Lernenden und Situationen umzugehen.

6. Zur Förderung und Entwicklung nachhaltiger und bleibender Neugier auf die eigene Aufgabe: durch das verlässliche Angebot von Stützungen einer kontinuierlichen individuellen und kollegialen Weiterentwicklung hinsichtlich professioneller Rollen in und außerhalb der Schule statt gelegentlicher weiterbildender Belehrung

„Weiterbildung“ im hier entwickelten Kontext bedeutet, kontinuierlich an der Weiterentwicklung der gerade skizzierten professionellen Aufgaben und Rollen zu arbeiten. Das setzt eine reflektierte Selbsteinschätzung voraus, die zu ermöglichen Aufgabe / „Wert“ der Erstausbildung ist. Lehrende werden durch deren aufgabenorientierte Anlage zu „Agenten“ ihrer eigenen Berufsentwicklung⁶⁴, indem sie gezielt Unterstützung für ihre Kompetenzsteigerung bei der Rollenwahrnehmung nachsuchen und nachfragen. Diese Nachfrage kann – wenn es eine Kooperationskultur in Kollegien gibt – zu Teilen unter den Lehrenden selbst beantwortet werden, weil i.d.R. die verschiedenen Menschen Verschiedenes besonders gut können. Neben dem Voneinanderlernen sind verlässliche aufgaben- und rollenbezogene Angebote von außen sinnvoll, die es im Prinzip erlauben sollten, *dann* ein Angebot wahrzunehmen, wenn es im Kontext der eigenen Weiterentwicklung als unterstützend eingeschätzt wird. Das macht eine kompetenz- und rollenorientierte Neudimensionierung des Fortbildungsangebots erforderlich sowie eine entsprechend transparente Präsentation dieses Angebots. Gelingen kann das durch eine abgestimmtes Konzept zwischen universitärer Erstausbildung, 2. Phase und koordinierten Aktivitäten beider in der Weiterbildung. Eine entsprechende Konzeption und ein Kooperationsverbund mit Auszubildenden der 2. Phase existieren in Magdeburg und könnten durch entsprechende Ressourcenbereitstellung ausgesprochen wirksam werden.

dazu findet sich in der Vorlesung „Lehren lernen“ und in der Didaktikwerkstatt im Netz unter: www.uni-magdeburg.de/didaktik/

⁶⁴ vgl. R. Girmes (Hg.): Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsbildung. Ansätze zu einem biographieorientiertem Studium. Münster, New York, München, Berlin 1997

7. Zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen: Schule/ Bildungsinstitutionen als regionale intergenerative Lernorte mit konstanten Partnern

„Natürliche“ Partner der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sind diese untereinander, ihre Adressaten und alle gesellschaftlichen Gruppen, die etwas tun, das als Beispiel dienen kann für die Arbeit an tragfähigen Lösungen von relevanten Aufgaben. Partner sind auch all diejenigen, die außerhalb der Bildungsinstitutionen lernen und etwas klären wollen. Gemäß meiner Grundüberlegung zur wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES)“ hielte ich es für zukunftsweisend, Schulen als Kommunikations- und Aktionszentren der regionalen Infrastrukturentwicklung und -stärkung zu profilieren: Schulen sind potenzielle kulturelle Zentren ihres jeweiligen Umfeldes und dadurch mögliche Träger und Mittler von Informationen aus ihrem Umfeld und in ihr Umfeld. Dabei werden sie sich regional in Abhängigkeit der Themen und Aufgaben ihrer Region profilieren und mit diesem Profil zugleich zur Entwicklung und zum kulturellen Austausch in ihrem Umfeld beitragen.

Dies bewirkt eine Öffnung von Schule/ Ausbildungsstätten und Hochschulen in die Gesellschaft und zugleich begründet es ein Interesse des gesellschaftlichen Umfelds an seinen jeweiligen Bildungseinrichtungen. Dieses Interesse ist z.B. an der Schule die Basis wirksamer Schulprojekte und kleiner Forschungs- und Entwicklungsvorhaben innerhalb von Schulen, die sich so verbunden wissen können mit den Aufgaben und Problemen ihres Umfelds. Eine solche Schule fördert die Ernsthaftigkeit des Lernens. Aufgabenorientierung wird so zu einem Merkmal der schulischen Aktivitäten in die Region hinein und wirkt sich fördernd und fordernd auf die inhaltliche Arbeit von Schulen aus. Ein solches schulisches Selbstverständnis sichert und steigert die Qualität der schulischen Arbeit durch die Anforderung, Lösungsversuche öffentlich zu präsentieren, für die Organisation von Diskussionen und Meinungsbildungen über den direkten schulischen Rahmen hinaus Sorge zu tragen, und durch die Verantwortung für Vorschläge, den Status der Unverbindlichkeit zu verlassen.

Eine solche Bildungseinrichtung kann zur Trägerin und Multiplikatorin einer neuen Lehr- und Lernkultur in einer demokratischen, d.h. alle Menschen einschließenden, Lern- und Wissensgesellschaft werden und ist als solche auch Eltern gegenüber ein offener und zugänglicher Ort, weil es in ihr vielfältige Formen der aktiven Beteiligung gibt, die der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden zahlreiche und sachbezogene Anlässe und Anschlussmöglichkeiten eröffnen.

8. Zur Vermeidung eines konflikthaften Verhältnisses von Bildungsinstitutionen zu Medien: Nutzung als selbstverständliches Werkzeug statt als Angstmacher oder ungeliebten Konkurrenten für Lehrende⁶⁵

Spätestens mit der Verbreitung des Internet ist das Informationsmonopol der Schule gefallen: Zu jedem schultauglichen Gegenstand gibt es dort mehr Information als Lehrende beizubringen willens und in der Lage sind. Eine Schule mit einem - an relevanten, alle Menschen angehenden Aufgaben – orientierten Curriculum wird auf dieses überreiche Informationsangebot zielgerichtet zugreifen können und wollen und dabei die wichtige Erfahrung vermitteln können, dass es möglich ist, bezogen auf Aufgaben, relevante von nicht relevanter Information zu unterscheiden. Damit kann es gelingen, den Neuen Medien eine unterstützende Funktion zuzuweisen und den Eindruck nicht weniger Lehrender

⁶⁵ zur produktiven Nutzung von Neuen Medien in Bildungskontexten vgl. auch: R. Girmes (Hg.): Lehrdesign und Neue Medien: Analyse und Konstruktion. Münster, New York, München, Berlin 1999

zu überwinden, hier mit einem übermächtigen Konkurrenten konfrontiert zu sein. Dazu gilt es allerdings, sich als Lehrender die unterstützenden Funktionen deutlich vor Augen zu führen und gezielt zu aktivieren:

Die gezielte Nutzungsmöglichkeit als *Informationsträger* wurde bereits erwähnt. Sie ist so fruchtbar wie es Lehrenden gelingt, die Fülle ihren aufgabenorientierten Lehrvorhaben zuzuordnen. Wenn man die Struktur von Lernangeboten, die etwa Lernsoftware macht, als Lehrender erfasst und zu nutzen versteht, kann man solche Software auch gezielt als *Stellvertreter eigener Lehrtätigkeit* einsetzen, etwa zur Unterstützung der Individualisierung von Lernprozessen. Das setzt allerdings eine entsprechende Beschreibung und Zugriffsmöglichkeit solcher Produkte voraus.⁶⁶

Zugleich wird vor allem das Internet – aber auch mögliche Intranets für Schulen, Ausbildungs- oder Studiengänge – zu einem wichtigen *Kommunikationsmittel*. Denn es ist sinnvoll, mit anderen, die an den ähnlichen oder gleichen Aufgaben arbeiten, wie man selbst, mögliche Herangehensweisen und Lösungsideen auszutauschen. Dabei lernt man auch noch, wie und warum Menschen in parallelen Lerngruppen aber auch in Merseburg, München, Minsk oder Montreal mit z.B. Müllproblemen oder mit einer spezifischen Forschungsfrage anders umgehen, oder wie und warum sie ihr Handeln an anderen Vorbildern oder Werten orientieren als man selbst. Das veranlasst das Nachdenken über die Gründe für die je eigenen Lösungen.

Schließlich ist das Internet ein *Präsentationsmedium*, über das die eigenen Anstrengungen zur Lösung von Aufgaben den engen Rahmen der jeweiligen Bildungsinstitution und auch das regionale Umfeld verlassen können und sich tendenziell einer weltweiten Diskussion über Angemessenheit und Gelingen stellen.

In der neuen Lernkultur sind *die heutigen medialen Möglichkeiten also alltägliche Werkzeuge zur Informationsbeschaffung, zur gezielten Delegation von Lehraufgaben zum kommunikativen Austausch und zur Selbstpräsentation*. In diesen Funktionen sind sie allen nützlich, wobei es unerheblich bleibt, ob manche technische Frage von den Lernenden schneller und eleganter gelöst wird als von den Lehrenden. In einer wirklichen Lehr- und Lerngemeinschaft müssen weder alle über die gleichen Fähigkeiten verfügen, noch müssen Lehrende den Schülern und Schülerinnen/ den Auszubildenden oder den Studierenden generell überlegen sein – im Gegenteil.

IV. Schlussbemerkung

Die acht vorstehenden Überlegungen zu einer veränderten Lern- und Lehrkultur formulieren zusammengefasst ein neues „Nutzerprogramm“ (vgl. I) für Kontexte systematischen Lernens allgemein oder der Schule oder anderer Bildungseinrichtungen im Besonderen. In Einrichtungen mit der „Neuen“ Kultur bringen Orientierungen wie: Strenge, Auslese, Überlegenheit, Ehrerbietung, Unterordnung dann *nicht* mehr zum Ausdruck, was zum Lernen/ zur Schule gehört, was gut ist und was getan werden soll. Eher gelten als zutreffende Selbstbeschreibungen: ein Agieren bezogen auf transparente und oft ausgehandelte Regeln und eine Form des Agierens, die Achtung, Förderung, Partnerschaft und Vertrauen kennzeichnen. Es gehört zu dieser neuen Kultur, Fragen zu haben und zu stellen, neugierig zu sein, Verantwortung zu tragen und abzugeben.

⁶⁶ vgl. dazu: R. Girmes: „Lernsoftware analysieren. Das didaktische Können anderer erschließen“ in: Girmes (Hg.) 1999, S. 15-42

Die Perspektiven, die diese Kultur eröffnet, sind je für sich nicht neu, aber ihre Elemente treten bisher selten als gemeinschaftlich geltend auf. Wahrscheinlich wäre es aber genau das: die gleichzeitige Gültigkeit all dieser Elemente in der überwiegenden Zahl der Bildungseinrichtungen, die uns von einer Veränderung der „Kultur“ sprechen ließe.

Dass die noch bevorsteht, mag seinen Grund darin haben, dass die „alte“ Kultur, die als „Nutzerprogramm“ überwiegend noch in Kraft ist, sich selbst aufs Spiel setzen müsste, wenn sie sich als lernwillig zeigen wollte; oder systemtheoretisch gesagt: ein System, das sich operativ für neue Selbstbeschreibungen öffnet, gefährdet den Fortbestand der durch die geltende Selbstbeschreibung geschaffenen Wirklichkeit. Das erklärt vielleicht den Widerstand gegen die veränderungsprovozierende Beschreibung oder Selbstbeschreibung von Lernen und von Schule bzw. Bildungseinrichtungen generell.

Wenn das so ist, dann ist mit der Forderung einer Neuen Lern- und Lehrkultur die Frage aufgeworfen, ob die Beteiligten an ihrer Realisierung – also wesentlich die Lehrenden, aber auch die Abnehmer und die administrativ Verantwortlichen – bereit und in der Lage wären, etwas, und d.h. sich selbst, mit ihrem bisherigen Verständnis von Lernen und Lehren aufs Spiel zu setzen.

Etwas aufs Spiel setzen oder riskieren tut man in der Regel dann, wenn ein bestehender Zustand als sehr belastend empfunden wird, so dass man ihn verändern will, und/oder, wenn man eine Vorstellung davon entwickeln konnte, was man gewinnen würde, wenn man etwas riskierte / änderte. Mir scheint, den möglichen Gewinn der neuen Lern- und Lehrkultur kann man an den guten Beispielen (vgl. auch den Anhang), die es ja vielfältig gibt, wahrnehmen, wenn man offen und neugierig hinschaut: im eigenen Land, aber vielleicht durchgängiger und konsistenter im Ausland: so z.B. in Dänemark oder auch in den Niederlanden. Dort zeigt sich darüber hinaus, dass ein gesellschaftliche Konsens über die neuen Merkmale der Lern- und Lehrkultur durchaus erreichbar ist, ja dass vor allem die Abnehmer nicht selten Vorreiter bei der Einleitung von Veränderungen in der oben umrissenen Richtung waren.

Das kann ermutigen und bahnt sich in Deutschland ähnlich an; denn für die Neue Lern- und Lehrkultur sprechen nicht nur neue Forschungsergebnisse (vgl. Autorentext von Henning Scheich) und die erfolgreiche Praxis im Sinne der Neuen Kultur (vgl. die Autorentexte von Lothar Kuld, Erika Risse und Heide Rosenmayr), sondern wesentlich die veränderten Anforderungen von Unternehmen (vgl. Autorentext von Katharina Heuer) und von nachdenklichen und selbstbewussten Eltern (vgl. Autorentext von Renate Hendricks).

Aus all diesen Perspektiven könnten sich also auch Zweifler ermutigt und angeregt sehen, das Neue konsequent und konsistent zu wagen. Wenn die Blicke über den eigenen Wahrnehmungshorizont hinaus vermitteln: die Merkmale der alten Kultur tragen nicht mehr, dann können sich vielleicht auch diejenigen, die fürchten, mit dem Alten ihre „Wirklichkeit“ zu verlieren, sagen: Besser diese Wirklichkeit tradiertter Bildungsinstitutionen aufs Spiel setzen, als langfristig Gefahr laufen, den Bezug zur heutigen Lebenswirklichkeit zu verlieren.

Attraktiv daran, das Wagnis einzugehen, kann übrigens auch sein, dass das Neue wie eine „Neuschöpfung“ des Berufs von Lehrenden wirken könnte, die sich als professionelle Verfechter und Umsetzer der Neuen Kultur ein neues professionelle Ethos erstreiten und es offensiv nach außen vertreten. Es ist dann die Sache der Anderen, diese Professionalität zu achten und ihr auch etwas zuzutrauen. Nicht zuletzt der Mangel an Achtung und Respekt vor kompetenten Lehrenden hat dazu

geführt, ihren Mut zu einer Neuen Lern- und Lehrkultur immer wieder infrage zu stellen, ja ihn z.T. nachhaltig zu untergraben.

Renate Hendricks

Eltern und Familien

Die Familie erfährt in unserem Land immer noch eine hohe Wertschätzung. Der überwiegende Teil der jungen Menschen strebt für sich als Lebensziel die eigene Familie an. Die meisten Kinder, nämlich ca. 75- 80 Prozent, leben bis zu ihrer Volljährigkeit zusammen mit ihren beiden Eltern. Dennoch unterliegt auch die Familie wesentlichen gesellschaftlichen Veränderungen mit Auswirkungen auf die Institutionen.

Die allzu leicht immer wieder formulierte Stereotype der „Scheidungskinder“ oder der „Einzelkinder“ lässt sich statistisch nur insofern begründen, dass die Scheidungszahlen ebenso zunehmen wie die Ein-Kind-Familien. Diese Zahlen sagen über die veränderten Lebensbedingungen von Familien wenig aus. So sind immer noch 13 Prozent aller Familien kinderreich. Gleichzeitig wächst die Zahl der Paare, die kinderlos bleiben, ständig an.

Die Erwerbsorientierung bei Frauen hat deutlich zugenommen. Für viele Frauen sind Kinder nur dann wünschenswert, wenn sich Beruf und Familie vereinbaren lassen. Hier liegen die wesentlichen Veränderungen beim Aufwachsen der Kinder begründet. Wenn Eltern Erziehungszeiten für ihre Kinder wahrnehmen, verringert sich das häufig ohnehin nicht sonderlich hohe Einkommen der jungen Familie. Das hat zur Folge, dass gerade junge Familien vornehmlich zu den Niedrig- und Durchschnittsverdienern gehören. Diese Situation lässt sich nur durch verbesserte Rahmenbedingungen für die Familie, ausreichende Betreuungsangebote in Kindergarten und Schule sowie durch Ganztagschulen erträglich gestalten.

Kinder wachsen heute in einer pluralen Gesellschaft auf. Wertbindung und Orientierungen sind nicht immer verlässlich und zudem teilweise sehr unterschiedlich ausgerichtet. Durch intensive Nutzung der Medien können zusätzliche Einflüsse die Bildung einer Wertestruktur bei Kindern beeinflussen. Gesicherte Forschungsergebnisse über den tatsächlichen Einfluss der Medien auf die Entwicklung von Beurteilungs- und Wertestrukturen bei Kindern liegen allerdings nicht in ausreichendem Maße vor.

Erziehung und Bildung vollziehen sich zunächst im Rahmen einer engen emotionalen Bindung zwischen dem Kind und den Eltern. Diese Bindung ist die Grundlage für die Vermittlung von Werten, Regeln, das Akzeptieren von Negativerlebnissen und für die Orientierung in der Welt. Dabei wird das Kind mit zunehmenden Alter immer weniger Objekt als Subjekt aller Interaktionen. Die enge emotionale Bindung verliert an Bedeutung und wird durch eigene Orientierung, Erfahrungen und Entscheidungen der Kinder ersetzt.

In einer pluralen Gesellschaft ist nicht davon auszugehen, dass alle Kinder in ihren Elternhäusern dieselben Werte und Orientierungen erfahren haben. Dies war jedoch auch in der Vergangenheit, erst recht in den letzten Jahrzehnten nicht der Fall. Unterschiede wurden jedoch durch eine allgemein anerkannte Autoritätsstruktur in der Gesellschaft, der Kirche, der Schule nicht so offenbar.

Trotz aller Pluralität zeigt die Erfahrung allerdings, dass sich in vielen gesellschaftlichen Gruppierungen, wie sie an den Schulen zusammenkommen, ein Grundkonsens an Wertvorstellungen

finden lässt, der für das Zusammenleben und die praktische Erziehungsarbeit an der Schule ausreicht.

Veränderung benötigt Information und Kommunikation

Kindergärten, Horte, Schulen können Familie nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. So ist auch im Grundgesetz deutlich festgelegt, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht sind (GG Artikel 6). Kindergärten und Schulen haben dabei eine ergänzende Funktion.

Der gemeinsame Erziehungsauftrag von Eltern und Schulen sowie von Kindergärten setzt eine größtmögliche Verständigung über gemeinsam verabredete Ziele voraus. Dazu sind gegenseitige Information, Transparenz der Entscheidungen, Einhalten von Regeln Grundbedingungen. Allzu oft werden Eltern in den Prozess der institutionellen Bildung und Erziehung nur unzureichend eingebunden. Die Kommunikationsstruktur und die Beteiligungsformen, die eine Schule oder ein Kindergarten praktizieren, sind harte Kriterien für die Beurteilung von Qualität dieser Einrichtung.

Die konstruktive Mitarbeit der Eltern in den Bildungseinrichtungen muss als Recht und Pflicht verstanden werden und beinhaltet zudem eine reelle Chance, sich nicht nur auf scheindemokratische Aktivitäten zu reduzieren. Innovative Schulprozesse lassen sich nur umsetzen, wenn sie die weitgehende Unterstützung aller am Schulleben Beteiligten besitzen. Dies gilt auch für neue Lehr- und Lernkulturen. Dabei gilt es zunächst, Vorbehalte auszuräumen. Eltern wollen wissen, warum diese oder jene Methode eingesetzt wird, sie wollen wissen, warum der Vormittag anders rhythmisiert wird.

Eltern sind bereit, der Schule ein großes Stück an Vertrauen entgegen zu bringen. Aber sie wollen als Partner ernst genommen werden und informiert sein.

Eine Voraussetzung dazu ist eine offene und transparente Informationspolitik an der Schule. Demokratie muss erfahrbar sein und gelebt werden. Eltern und Schüler/innen sollen Verantwortung für ihre Schule übernehmen können. Gute Schulen lassen ihre Mitwirkungsorgane nicht zu Pflichtveranstaltungen verkommen, sondern fordern von den Eltern die aktive Teilnahme. Sie bieten dafür Beteiligung an schulischen Entscheidungen.

Ähnliches gilt auch in Bezug auf Schüler und Schülerinnen. Veränderungen von Schule lassen sich nicht erzwingen, sondern müssen kommuniziert werden. Insbesondere mit den Lehrer/innen aber auch mit den Eltern und den Schüler/innen. Dazu müssen Lehrer und Lehrerinnen die Fachleute sein, die als wichtige Impulsgeber die Schulentwicklung vorantreiben und die Überzeugungskraft Einzelner unterstützen.

Eltern haben zu wenig Vorstellung davon, was veränderte Lernkulturen für den Lernprozess und für die Selbständigkeit des Lernens der Schüler/innen wirklich bedeuten. Sie sind u.a. deshalb als Impulsgeber für wesentliche Veränderungen in der Schule nicht geeignet.

Zur Förderung solcher Veränderungen können sie allerdings ihren Beitrag leisten. Selbständig werdende Schulen brauchen Unterstützung aus dem Umfeld. Eltern können hier aufgrund ihrer

Professionalität vielfältige Hilfen bieten. Um diese Hilfen anzunehmen, müssen Schulen Ängste gegenüber den Eltern abbauen und bereit sein, zu lernen.

Elternbeschwerden über mangelnde Leistungen von Schulen oder einzelnen Lehrern und Lehrerinnen sollte offen und konstruktiv begegnet werden. Schüler und Schülerinnen sollten zu ihrer Meinung zum Unterricht befragt werden. Meinungsbilder der Schüler und der Eltern sind in die Evaluation der Schulen mit einzubeziehen.

Lernen in der Familie

Zum Lernen brauchen Kinder zu Hause eine vorbereitete Lernumgebung. Weiterhin benötigen sie Anleitung, Angebote und Zeit der Eltern für gemeinsame Lernerfahrungen. Sie brauchen Anerkennung und Erfolgserlebnisse. Die Erhaltung der Lernbereitschaft wird durch authentische Erfahrungen und durch positive Verstärkung begünstigt. Die meisten Eltern erhalten ihren Kindern die Freude am Lernen. Diese geht jedoch leider bei vielen Kindern schon in den ersten Schuljahren verloren.

Zunehmend lassen Eltern ihren Kindern bereits ab dem frühen Kindesalter vielfältige und intensive Förderung zukommen. Dies gilt insbesondere bei Ein-Kind-Familien. Diese Kinder werden bewusst an soziale Kontakte herangeführt. Sie sind schon früh Mitglied in unterschiedlichen Spiel- und Lerngruppen. Die Lernangebote für Kinder im Freizeitbereich waren noch nie so zahlreich und vielfältig wie zur heutigen Zeit. Eltern sind oft bereit, für diese Angebote viel Geld auszugeben. Das Freizeitangebot - auch im Bereich der neuen Medien - boomt für Kinder. Dies ist mit ein Grund, warum Kinder heute mit einer so heterogenen Vorbildung eingeschult werden.

Die neuen Medien haben einen hohen Stellenwert bei Eltern und Kindern. Es gibt vielfältige Angebote von Lernsoftware ab dem Vorschulalter bis hin zur Sekundarstufe, dort als begleitende Lernhilfe zu den Schulbüchern. Die Nachfrage ist groß. Eltern erhoffen sich, auf diese Weise gerade bei den oft schwierig zu verstehenden Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie von ihren Kindern akzeptierte Lernhilfen erwerben zu können. Gleiches gilt für Sprachtrainer. Die Hersteller bemühen sich, immer neue Lernprogramme anzubieten und die Qualität zu verbessern. Über den Erfolg des mediengestützten Lernens zu Hause liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor.

Lernen zu Hause mit neuen Medien setzt voraus, dass die Medienkompetenz von Familien grundlegend verbessert wird. Das einseitig und dominant über die Arbeitswelt motivierte und gesteuerte Lernen medialer Kompetenzen muss durch ein unabhängiges Bildungskonzept für Familien ergänzt werden. Den Familien eine grundlegende medienpädagogische Kompetenz zu vermitteln ist eine zentrale öffentliche Aufgabe.

Lernen in der Schule setzt die Unterstützung durch die Eltern voraus. Schulen sollten den Eltern Hilfen und Informationen darüber anbieten, wie sie die Hausaufgaben der Kinder, die Projektarbeiten oder Facharbeiten begleiten, welche Hilfen sie geben und wie sie auch zu Hause Lernanreize schaffen können. Hausaufgaben sind deutlicher auf ihre Wirksamkeit und ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen. Lernen lernen und Lernfreude erfahren, gehören bei der häuslichen Arbeit mit zu den wichtigen Erfahrungen.

Erwartungen der Eltern an die Schule

Eltern stellen fest, dass in der öffentlichen Diskussion um Schule und Ausbildung zur Zeit ein Paradigmenwechsel stattfindet. Reformpädagogische Ansätze werden in Gegenposition zur Kultur der zentralen Prüfungen und Leistungstests diskutiert. Dabei stellen zentrale Tests und Selbstorganisation, selbständiges Lernen sowie offene Lernkultur keine grundsätzlichen Gegensätze dar.

Eltern wissen, dass Lernen ein sehr individueller Prozess ist, den jeder Einzelne für sich selber absolvieren muss. Schüler und Schülerinnen müssen über Inhalte und Ziele des Unterrichtes informiert sein, damit sie ihren Lernprozess aktiv mitgestalten können. Schüler und Schülerinnen können und sollen in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Phasen des instruktiven Lernens müssen von Phasen des vertiefenden selbständigen Lernens abgelöst werden. Dazu brauchen die Schüler ausreichend Zeit.

Schule soll Anreize und Lernumgebungen schaffen und die Objekte bereitstellen, an denen gelernt werden kann. Sie soll Wissen vermitteln und vertiefen und Anlässe zum Lernen schaffen. Dabei sollen die Lernangebote so geartet sein, dass die Schüler/innen erfolgreich arbeiten können.

Unterricht so wie er heute erteilt wird, ist manchmal eine organisierte Form von nachhaltig sinnloser Beschäftigung. Es scheint, als ob Lernzeit von Schülern und Schülerinnen nicht wertvoll sei. Zumindest gehen wir damit sehr großzügig um und wundern uns am Ende, dass Schüler und Schülerinnen Lernen nicht unter zeitökonomischen Gesichtspunkten organisieren.

Eltern wollen, dass ihre Kinder zu Persönlichkeiten herangebildet werden. Dazu gehört, die Selbstverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden zu stärken. Auch die Förderung der kreativen Fähigkeiten ist unabdingbar für einen gelingenden Bildungsprozess. Die kreativ-schöpferische Förderung muss deshalb eine weitergehende Bedeutung in der Schule gewinnen. Kinder und Jugendliche brauchen ausreichende musische Angebote sowie Bewegungsanlässe in der Schule.

Eine verbesserte Rhythmisierung des Schultags wird als Forderung von Eltern seit Jahren erhoben, weil dadurch die Lernbereitschaft verbessert wird. Das Umfeld der Schule soll so gestaltet sein, dass eine sinnvolle Lernatmosphäre entstehen kann. Wichtig, aber zu wenig beachtet ist die Zusammensetzung der Lerngruppe. Sie bestimmt maßgeblich die Lernleistungen und Lernerfolge von Schüler/innen mit.

Katharina Heuer

Neue Lern- und Lehrkultur in Unternehmen – Möglichkeiten des gegenseitigen Verständnisses oder: Wie Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft für beide Seiten neue Chancen eröffnen

Die Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur stellt auch Unternehmen vor neue Herausforderungen. Die Trennung, wie sie bislang zwischen den Lebenswelten Schule und Unternehmen existierte, wird durchlässiger. Trotzdem wissen Schule und Unternehmen immer noch zu wenig voneinander. Auf der einen Seite sind Unternehmen nicht darüber informiert, zu welchen Leistungen Schüler bereits in der Lage sind. Die Lern- und Lebenswelt Schule ist ihnen fremd. Auf der anderen Seite kennen Schülerinnen und Schüler nur bedingt die Anforderungen der Wirtschaft an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Wissensgesellschaft. So sind z.B. neue Lernformen, wie sie in Unternehmen genutzt werden, in Schulen wenig bekannt. Daher sollte die Kommunikation zwischen den beiden Welten deutlich verbessert werden.

Verantwortung der Unternehmen für Bildung ist mehr als eine Spende für eine Schulweihnachtsfeier oder die Bereitstellung von Praktika für Lernende der Mittelstufe. Kooperationen setzen Engagement und Bereitschaft voraus, neue Wege zu gehen. Warum soll z.B. die Schule vor Ort nicht mit dem Unternehmen vor Ort in einen Dialog treten? Warum sollen die Lehrenden der Schule sich nicht mit ihrem spezifischen Know-how in Unternehmen einbringen? Warum sollen Manager nicht Schulen bei der Ausgestaltung der Autonomie unterstützen? Warum sollen Lernende nicht die neusten technischen Entwicklungen aus erster Hand erklärt bekommen?

Sowohl Unternehmen als auch Schulen sollten sich zukünftig bereit erklären, in neue Kooperationsformen zu investieren. Die Zusammenarbeit kann nur fruchtbar sein, wenn beide Seiten einen Gewinn haben. Die jeweiligen Angebote orientieren sich an der spezifischen Situation und können von Schule zu Schule variieren. Sie können sich während der Zusammenarbeit verändern, in dem sie sich erweitern oder die Eltern mit einbeziehen.

Mögliche Angebote der Unternehmen:

Bereitstellung neuer Praktikantenprogramme für Schüler, Studierende des Lehramts und Lehrer
Information und Darstellung über aktuelle Entwicklungen in der Arbeitswelt
Vorbereitung der Lernenden durch Vorträge und Praxisbeispiele auf Ausbildung und Berufstätigkeit
Betriebsbesichtigungen und Erkundungen
Unterstützung der Schulen bei Umstrukturierung
Hospitanz von Lehrkräften in Unternehmen

Mögliche Angebote der Schulen:

Gemeinsame Seminare
Durchführung kleiner praxisnaher Projekte im Unterricht

Beratung von Firmenangehörigen in pädagogischen Fragen
Unterstützung bei Unternehmensveranstaltungen

Best Practice

Erste konkrete Projekte werden bereits erfolgreich durchgeführt. Als Beispiele werden kurz drei Projektträger und ihre unterschiedlichen Konzeptionen vorgestellt.

Schule als lernendes System - ein Projekt zur Förderung multimedialen Lernens an Schulen

1999 bis Ende 2000 hat die DaimlerChrysler Services AG das Projekt "Schule als lernendes System" zur Förderung des multimedialen Lernens an Schulen etabliert. Ziel war es, beispielhaft den Einsatz neuer Informations- und Kommunikations-Technologien an Schulen zu fördern und neue Konzepte zum Lernen mit neuen Medien zu entwickeln. Dazu wurde an 2 Pilotschulen in München und Potsdam der Aufbau eines Schul-Intranets durch ein Intranet-Cafe finanziell und organisatorisch unterstützt. Die Fortführung dieser Partnerschaften 2001 sieht nun vor, Projekte zu initiieren, die Schüler und Lehrer mit der "Lebenswelt Unternehmen" vertraut zu machen. Neben Praktika für Schüler und Lehrer in ausgewählten Unternehmensbereichen zählen Bewerbertrainings oder eine Beratung für Einstiegsmöglichkeiten in das Unternehmen zu den angedachten gemeinsamen Projekten.

Das Projekt Partnerschaft Schule-Betrieb der IHK Berlin

Die Berliner IHK hat im November 2000 das Projekt Partnerschaft Schule-Betrieb gestartet (www.ihk-berlin.de/bildung/schule). Ziel des Projektes ist es, bestehende Distanzen zwischen Schule und Wirtschaft zu verringern. Die IHK Berlin hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, Betriebe der Stadt und Schulen in einen besseren Kontakt miteinander zu bringen. Bisher ist ein Pilotprojekt mit einer kleinen Zahl von Schulen gestartet. Die Schulen haben einen Vorschlagskatalog mit Kooperationsprojekten erarbeitet, die auf ihr Schulprofil, ihre pädagogische Konzeption, ihre Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist. Die Schulen müssen in ihren Konzepten auch Vorschläge machen, was sie den Betrieben anbieten können. Derzeit sind 16 Schulen aller Schultypen an dem Projekt beteiligt.

Die Kooperationsprojekte der Initiative D21

Die Initiative D21 (www.initiaved21.de) hat sich ebenfalls intensiv mit Schulk Kooperationen beschäftigt. Neben der Bereitstellung von IuK-Technologien für Schulen im Rahmen eines Marktplatzes, wurden direkte Projekte zwischen Schulen und Unternehmen durchgeführt.

Das Ambassador-Projekt

2000 wurde ein Ambassador-Programm für Schulen initiiert. Die Ambassadoren, Mitarbeiter und Führungskräfte aus D21-Mitgliedsunternehmen, informieren ehrenamtlich Schülerinnen und Schüler auf Veranstaltungen oder in Schulen. Sie berichten praxisnah aus der IT-Arbeitswelt, über Berufschancen und Möglichkeiten in der IT-Branche.

Erster Girls' Day in Deutschland

Mädchen und junge Frauen entscheiden sich weiterhin zu selten für technische Berufe. Das Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften ist bei ihnen erheblich geringer ausgeprägt als bei Jungen.

Technik wird vielfach als uninteressant, schwierig und langweilig angesehen. Der Zielgruppe wird jedoch auch nicht vermittelt, wie spannend und facettenreich technische Arbeitswelten sein können. Aus diesem Grund führte D21 am 26.4.01 den ersten Girls Day durch. Die beteiligten Unternehmen luden alle Töchter Ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für einen Tag ein. Mit Veranstaltungen, Besichtigungen und eigenen Projekten sollten den Mädchen die Lust an Technik vermittelt werden. Besonders die geschlechtsspezifische und altersgerechte Konzipierung des Tages ermöglichte es den Mädchen und jungen Frauen, sich mit neuen Fragestellungen auseinander zu setzen und zu erkennen, welche Relevanz Technik in der Gesellschaft hat.

Friedrich W. Hesse
Heinz Mandl

Unter Mitarbeit von
G. Reinmann-Rothmeier
St.-P. Ballstaedt

Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte

Empfehlungen zur Gestaltung und Nutzung von multimedialen Lehr- und Lernumgebungen

Thomas S. absolviert für ein halbes Jahr ein Praktikum. Die Arbeit macht ihm Spaß, die Kollegen sind nett, alle loben seinen Einsatz. Nur wenn es um sein Studium geht, nehmen Missverständnisse und skeptische Nachfragen keine Ende. Selbst jüngere Kollegen, die erst vor ein paar Jahren Examen gemacht haben, können sich nicht vorstellen, wie das gehen soll: Ein Studium, das größtenteils am Bildschirm stattfindet. Statt Seminaren besucht Thomas Online-Diskussionsforen. Meistens arbeitet er dort gemeinsam mit anderen Studenten oder Tutoren aus seinem Jahrgang, mit denen er auch zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen "im realen Leben" zusammen kommt. Aber online trifft er des öfteren auch hervorragende Wissenschaftler seines Studienfaches, bei denen sonst nie eine Sprechstunde zu bekommen war - nun diskutieren sie im Forum mit oder antworten auf seine E-Mails. Auf besonderes Misstrauen stoßen Thomas' Berichte von den attraktiven Multimediaangeboten, die vielfach an die Stelle von Vorlesungen und Lehrbüchern getreten sind. "Alles nur Edutainment", ein paar ältere Kollegen waren sich zunächst einig - aber sie sind nachdenklich geworden, seit alle sehen, dass Thomas nicht nur viel weiß, sondern sein Wissen auch anwenden kann. "Wir arbeiten viel mit Simulationen" erklärt Thomas dazu, "das konfrontiert uns mit Situationen, in denen wir das Gelernte praxisnah anwenden müssen und am weiteren Gang der Dinge schnell sehen, ob wir es richtig gemacht haben."

Die enormen Fortschritte auf dem Sektor der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bieten zweifelsohne eine hervorragende Grundlage für die Qualitäts- und Effizienzsteigerung der Hochschullehre. Doch die Annahme, die Technik allein könne diese Steigerung bereits garantieren, ist ein Irrtum. Neben technischen Neuerungen sind neue pädagogische und didaktische Konzepte für die Gestaltung multimedialer Lehr- Lernumgebungen erforderlich, die über einzelne Modeerscheinungen hinaus wirklich Bestand haben. Die Beschaffenheit und der Erfolg dieser Konzepte hängen in hohem Maße davon ab, welche Auffassung vom Lernen und Lehren sich langfristig durchsetzt.

Die bislang vorherrschende, kognitivistische Lehr-Lernphilosophie geht von einem weitgehend problemlosen Wissenstransport vom Lehrenden zum Lernenden aus. Lernen wird als ein weitgehend rezeptiver Prozess angelegt, der vom Lehrenden angeleitet und kontrolliert wird. Darin liegen gravierende Schwächen, die sich vor allem im Phänomen des "trägen Wissens" manifestieren. Die konstruktivistische Lehr-Lernphilosophie dagegen versteht Lernen als einen aktiven Prozess, der von außen nur angeregt und unterstützt werden kann. Allerdings mangelt es noch an theoretisch und empirisch gesicherten; praxistauglichen Modellen. Vieles spricht heute für eine integrative Lehr-

Lernphilosophie, die unter dem Leitkonzept der Problemorientierung kognitivistische und konstruktivistische Elemente bei der Gestaltung von Lernumgebungen verbindet.

Die Forderung nach problemorientiertem Lernen geht davon aus, dass Menschen ihr Wissen aktiv, erfahrungsabhängig, situationsgemäß und eingebettet in soziale Kontexte konstruieren, wobei den Lernenden grundsätzlich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Eigenverantwortung zugestanden wird. Eine solche aktive und eigenverantwortliche Wissenskonstruktion schließt allerdings systematische Wissensvermittlung und instruktionale Unterstützung der Lernenden keineswegs aus. Erst beides zusammen gewährleistet wirksame Lehr-Lernprozesse.

Eine Lernkultur, in der eigenverantwortliches Lernen und die Bereitschaft zum Wissens- und Erfahrungsaustausch kultiviert und sowohl für den Bereich der Forschung als auch für den Berufsalltag eingeübt werden, gibt es an unseren Hochschulen nach wie vor nicht. Neben lernförderlichen Strukturen, Prozessen und Medien gehören zu einer solchen Kultur Leitbilder und Visionen, in denen der Erwerb flexibel nutzbaren Wissens ebenso angestrebt wird, wie die Entfaltung fachübergreifender Kompetenzen, die Motivierung zum lebenslangen Lernen und die Entwicklung demokratischen Denkens und Handelns. Ziel ist, alle Beteiligten zur Partizipation an relevanten Veränderungsprozessen zu befähigen.

In der Entwicklung und Gestaltung einer neuen Lernkultur liegt die große pädagogische Herausforderung der neuen Technologien. Die neuen Medien können diesen Umbruch nicht nur anstoßen und unterstützen, in gewisser Weise erzwingen sie ihn auch. Doch bei allen Auswirkungen, die neue Techniken haben: Kulturelle Veränderungen erfordern zuallererst einen Wandel in den Köpfen der Beteiligten.

Die Potenziale der neuen Medien für die Hochschullehre

Multimediale und netzgestützte Lernumgebungen können sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der berufsvorbereitenden und -begleitenden Ausbildung der Hochschule gewinnbringend eingesetzt werden. Sie bieten enorme Vorteile für eine Steigerung der Effizienz sowie für die Erhöhung der Qualität des Lehrens und Lernens und schaffen für Lehrende und Lernende neue Freiräume im akademischen Betrieb.

Effizienzsteigerungen ergeben sich - nicht nur, aber vor allem für Massenstudiengänge - durch das Potenzial der neuen Medien, bürokratische Abläufe zu vereinfachen, das Aktualisieren von und Zugreifen auf Materialien zu optimieren und Informationen besser zu verarbeiten. So erleichtern die neuen Verfahren allen Beteiligten den Zugang zu Veranstaltungs- und Prüfungsinformationen. Sie unterstützen den Zugang zu Literatur und anderen inhaltlichen Informationen, die etwa in Datenbanken verwaltet werden. Sie ermöglichen den orts- und zeitunabhängigen Zugriff und

erleichtern die Weiterverarbeitung aller Dokumente ohne Medienbrüche. Durch diese Vorteile können die Lehrenden an der Hochschule erheblich entlastet werden. Außerdem erhöht sich die Transparenz der Lehr-Lerninhalte und -angebote an der Hochschule, was unmittelbare Rückwirkungen auf die Qualität des Lehrens und Lernens hat.

Zentrales Ziel des Medieneinsatzes ist die Qualitätssteigerung der Hochschullehre. Hierfür sind fundierte Konzepte erforderlich, welche die Potenziale der neuen Medien offen legen, spezifizieren und nutzbar machen – eine integrative Lehr- und Lernauffassung bildet hierzu eine wichtige Basis.

Im Folgenden sollen die Potenziale der neuen Medien näher erläutert und soll kurz diskutiert werden, inwieweit sie eine veränderte Rollenverteilung innerhalb der Hochschule forcieren und strukturelle Veränderungen vorantreiben:

1. Eigenverantwortliches Lernen mit neuen Medien

Die Wissensgesellschaft stellt heute schon hohe Anforderungen an die Kompetenz zum lebensbegleitenden Lernen. Eine zentrale Rolle spielen dabei Bereitschaft und Fähigkeit, mit Hilfe der neuen Medien einen eigenverantwortlichen Umgang mit Information und Wissen zu praktizieren. Lehr-Lernumgebungen an der Hochschule müssen der wachsenden Bedeutung des eigenverantwortlichen Lernens Rechnung tragen und Studierende aktiv darin unterstützen, entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln.

Die neuen Medien lassen sich sowohl online als auch offline und in kombinierten Formen als "Werkzeuge" zum eigenverantwortlichen Lernen nutzen. Der große Vorteil besteht darin, dass multimediale Module zu individuellen Inhaltspaketen geschnürt werden, einzelne Lernpfade zielbezogen angelegt und eigenverantwortlich beschriftet werden können. Die Digitalisierung von Lehr-Lernmaterial und deren Nutzung für das Selbststudium bedeutet nicht, dass Präsenzphasen obsolet werden, wohl aber, dass die Hochschulen von der reinen Wissensvermittlung entlastet werden.

Dafür werden Raum und Zeit für vertiefende Dialoge, Diskussionen und sozialen Austausch an der Hochschule geschaffen. Und: Der aktive Umgang mit neuen Medien forciert die Entwicklung von Kompetenzen zum (persönlichen) Wissensmanagement, die in der modernen Arbeitswelt immer mehr zu einem integralen Bestandteil beruflicher Tätigkeiten werden.

2. Problemorientiertes Lernen mit neuen Medien

Eine Vermittlung von Wissen, das vorrangig "träge" bleibt, kann nicht Ziel der Hochschule sein. Vielmehr muss es um die Förderung flexibel nutzbaren Fachwissens sowie um Kompetenzen für einen intelligenten und lösungsorientierten Umgang mit Information und Wissen gehen. Deshalb sollte die Hochschullehre mehr Anwendungsbezug über authentische Kontexte herstellen und ein Lernen anhand von Problemen (im Sinne von Fällen, Projekten oder persönlichen Erfahrungen) unterstützen. Lehr-Lernumgebungen sind daher - wann immer es möglich ist - so zu gestalten, dass sie den Umgang mit realitätsbezogenen Problemen und authentischen Situationen ermöglichen und anregen. Um zu verhindern, dass situationsbezogen erworbenes Wissen auf einen bestimmten

Anwendungskontext fixiert bleibt, sollten spezifische Inhalte in verschiedene Situationen eingebettet und unter unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden können.

Die neuen Medien und Verfahren gestatten weit mehr als herkömmliche Methoden und Medien das Einbetten von Information in unterschiedliche Kontexte. Zur Verdeutlichung einige konkrete Beispiele: Fallbasierte Computerlernprogramme vermitteln etwa in der Mediziner Ausbildung ein hohes Maß an Authentizität.

Unternehmensplanspiele ermöglichen die situationsbezogene Anwendung betriebswirtschaftlichen Wissens.

Simulationssysteme aus dem Bereich der Ökologie erlauben realitätsnahe Manipulationen biologischer und biochemischer Abläufe.

Fälle, Problemsituationen, Mikrowelten und Modellierungssysteme lassen sich vielfältig variieren und ermöglichen so Analysen und Umsetzungen von Wissensinhalten unter multiplen Perspektiven. Für das Bearbeiten von problem-, fall- oder projektbasierten Aufgaben bieten darüber hinaus weltweite Datennetze eine unermessliche Fülle an Informationsquellen, die jederzeit und überall genutzt werden können.

3. Kooperatives Lernen mit neuen Medien

Auch wenn Lernen - vor allem an der Hochschule - auf den ersten Blick vor allem ein individueller Prozess ist, spielen soziale Aspekte beim Erwerb und bei der Anwendung von Wissen eine immer wichtigere Rolle. Nach dem Studium sehen sich Hochschulabsolventen heute oft unvorbereitet mit Situationen konfrontiert, die in zunehmendem Maße Teamfähigkeit und die Bereitschaft zum Wissens- und Erfahrungsaustausch erfordern. Lehr-Lernumgebungen an der Hochschule sollten daher kooperatives Lernen und Problemlösen fördern. Phänomene wie verteilte Expertise und *shared cognition* infolge einer Ko-Konstruktion von Wissen müssen bereits an der Hochschule erfahrbare und praktikable sein. Gruppenarbeit und teamorientierte Projektarbeit, Tutoresysteme und Lerntandems, aber auch die Öffnung der Hochschule für Kooperationen nach außen machen soziale Kontexte erlebbar.

Die neuen Medien sind geeignet, dem Lehren und Lernen in der Hochschule neue soziale Kontexte zu erschließen. Durch Computernetze werden kommunikative und kooperative Aktivitäten an der Hochschule prinzipiell aus ihren räumlichen und zeitlichen Begrenzungen befreit. Zahlreiche Anwendungen wie E-Mail, News-Groups, Teletutoring oder Tele-Kooperation sind Beispiele für unterschiedliche Varianten netzbasierten kooperativen Lernens, die den herkömmlichen sozialen Kontext an der Hochschule bereichern. Freilich muss abgewogen werden, wann, wo und wie oft dies geschehen soll. Und den direkten Kontakt zwischen Studierenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Studierenden werden die neuen Medien nicht ersetzen können. Im Gegenteil: Tatsächlich bedarf es sogar der Erweiterung und Intensivierung der persönlichen Interaktion - allerdings auf einem anderen Qualitätsniveau als es zur Zeit an vielen Hochschulen der Fall ist. Die neuen Medien können und sollen physische Möglichkeiten des Dialogs und der sozialen Konstruktion von Wissen weder ersetzen noch verringern. Sie sollen vielmehr so eingesetzt werden, dass sie den direkten sozialen Austausch ergänzen und auf Bereiche ausweiten, die ohne technische Unterstützung der kooperativen Auseinandersetzung verschlossen blieben.

4. Instruktionale Unterstützung mit neuen Medien

Weder das Plädoyer für mehr Eigenverantwortung noch die Forderung nach problemorientiertem Lernen in authentischen und sozialen Kontexten schließen traditionelle Elemente der Hochschullehre, wie systematische Wissensvermittlung und instruktionale Anleitung und Unterstützung, aus.

Teamfähigkeit und (Tele-)Kooperation, die Bewältigung komplexer Aufgaben unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sowie der eigenverantwortliche Umgang mit den neuen Medien und entsprechenden Informationsfluten sind Wege und Ziele problemorientierten Lernens zugleich. Sie können daher nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden - auch an der Hochschule nicht. Wann immer hierfür Anleitung und Unterstützung erforderlich sind, müssen sie den Lernenden gegeben, individuell angepasst und bei Bedarf ausgeblendet werden.

Auch für die "klassischen Aspekte" der Wissensvermittlung und instruktionalen Unterstützung bieten die neuen Medien zahlreiche Potenziale, die in der Hochschullehre genutzt werden können: Sie eröffnen neue und ausbaufähige Wege für interaktiven Wissenserwerb, indem sie beispielsweise direkte und individualisierte Rückmeldungen (etwa bei Aufgaben und Übungen) ermöglichen. Ihre Fähigkeit zur Visualisierung und Simulation von Zusammenhängen und Abläufen sowie die Möglichkeit der hypermedialen Aufbereitung von Lehr-Lerninhalten erhöhen nicht nur die Authentizität (s.o.), sondern steigern auch die didaktische Qualität der systematischen Wissensvermittlung. Da sie unterschiedliche Darstellungsformen und Kodierungen ermöglichen, können sie verschiedenen Lerntypen entgegenkommen.

Es liegt auf der Hand, dass auch der Medieneinsatz selbst in mancher Hinsicht angeleitet und unterstützt werden muss. Praktische Erfahrungen wie auch erste empirische Resultate weisen eindeutig darauf hin, dass auch das Lernen in multimedialen Lernumgebungen erst erlernt werden muss: Hohe Komplexität und große Informationsmengen, die oft nur gering strukturiert sind, sind für die meisten Studierenden ohne professionelle Unterstützung kaum zu bewältigen. Dies gilt ebenso für das netzbasierte kooperative Lernen. Es verlangt nicht nur ungewohnte kommunikative Fähigkeiten, sondern auch technische Fertigkeiten und besondere Strategien zur Koordinierung und Strukturierung in der (virtuellen) Gruppe. Ein Teil der notwendigen Hilfestellung kann in mediengestützte Systeme selbst integriert werden, etwa durch Beispiellösungen, Expertenkommentare oder Strategieanleitungen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Einsatz der neuen Medien mit personengebundenen Lösungen wie Tele-Tutoring oder direktem Coaching zu kombinieren.

5. Veränderte Rollenverteilung und strukturelle Veränderungen durch neue Medien

Multimediale Lernumgebungen verlangen ein anderes Selbstverständnis der Hochschuldozenten von ihrer Rolle. Um die Entwicklung der Hochschulen positiv zu beeinflussen, reicht es nicht aus, ihnen das technische Rüstzeug zur Verfügung zu stellen. Ebenso wenig genügt die Entwicklung innovativer Lernkonzepte, um tatsächlich die Praxis der Hochschullehre zu verändern.

Qualifizierungsmaßnahmen, (direkter und elektronischer) Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine aktive Partizipation der Lehrenden an der Gestaltung multimedialer Lernumgebungen sind erforderlich, damit nicht nur technische Fertigkeiten erworben, sondern auch die zugrunde liegenden konzeptionellen Ideen verstanden werden. Im Rahmen multimedialer Lernumgebungen müssen

traditionelle Aufgaben wie Informationspräsentation und Wissensvermittlung durch Funktionen wie Coaching, Beratung und Unterstützung eigenverantwortlicher und sozialer Lernprozesse seitens der Studierenden ergänzt werden.

Die neuen Lernformen verlangen nach grundlegenden Veränderungen in doppelter Hinsicht: Zum einen müssen Studieninhalte entrümpelt und insbesondere an thematischen Schnittstellen fach- oder disziplinübergreifend gestaltet werden. Zum anderen folgt daraus, dass auch innovative Prüfungsverfahren erprobt und eingeführt werden müssen. Es macht keinen Sinn, auf der einen Seite nach anwendungsorientierten Formen des Lernens, nach mehr Eigenverantwortung sowie nach situationsunabhängigen Kompetenzen im Umgang mit Wissen zu rufen, und auf der anderen Seite immer größere Informationsberge aufzutürmen, die in immer kürzeren Zeiträumen verarbeitet werden sollen. Es macht auch keinen Sinn, einerseits Teamfähigkeit, (Tele-) Kooperation und eine intelligente Nutzung weltweiter Informationsressourcen zu fordern, und andererseits Prüfungen nach dem Multiple-Choice- oder anderen traditionellen Verfahren durchzuführen. Die Universitäten werden Prüfungen entwickeln müssen, die *Verständnis* erfassen und die kooperative Problemlösungskompetenz und auch den Umgang mit den neuen Medien berücksichtigen. Vernetzung und neue Medien erlauben einen aktuellen, bedarfsorientierten und schnellen Zugriff auf Inhalte der unterschiedlichsten Formen und verfügen damit über das erforderliche Potenzial. Die strukturellen Änderungen an den Hochschulen, die sich in diesem Kontext vollziehen müssen, sind Spiegel stattfindender gesellschaftlicher Veränderungen. Jedes Ausweichen vor diesem Strukturwandel kann nur ins "Aus" führen.

6. "Von Push zu Pull" durch neue Medien

Lehren und Lernen waren bisher auf effiziente *Push-Angebote* orientiert. Solche Angebote waren dann gut gestaltet, wenn sie einen angemessenen linearen Aufbau und eine kohärente inhaltliche Darstellung aufwiesen, und wenn sie eine ansteigende Schwierigkeit und Komplexität, ein ausgewogenes Zusammenspiel zwischen Text und Bild, zwischen Beschreibung oder Erklärung und konkretisierenden Beispielen beinhalteten.

Der Lernende war gut auf das Angebot vorbereitet, wenn er aufmerksam, motiviert und interessiert war, ein schnelles und gutes Auffassungsvermögen besaß, über entsprechende Strukturierungs-, Verarbeitungs- und Abrufmöglichkeiten verfügte und zwischen relevanten und irrelevanten Teilen gut unterscheiden konnte.

Bei medienbasierten und netzgestützten *Pull-Angeboten* verändern sich die Anforderungen und Gestaltungsempfehlungen erheblich. Die Ausgangssituation wird von drei Elementen gekennzeichnet: (1) Es gibt eine größere Anzahl von Lehrangeboten mit zunächst unbekannter Qualität. (2) Die Inhalte sind häufig modularisiert und als Hypertext aufbereitet. (3) Der Zugang zu Informationen ist zeit- und ortsunabhängig.

Um Pull-Angebote erfolgreich zu nutzen, muss der Lernende neue Fähigkeiten entwickeln oder vorhandene entsprechend stärker ausbauen. Dazu gehören:

(technische) Medienkompetenz,

die Fähigkeit, die Qualität von Inhalt und technischer Realisierung zu beurteilen,

Differenzierung zwischen relevanten und irrelevanten Inhalten,

die Fähigkeit, die eigene Lernkapazität realistisch einzuschätzen und einen entsprechenden Umfang auszuwählen,
die Fähigkeit, schwach strukturierte Informationsmengen nach sinnvollen inhaltliche Zusammenhängen zu ordnen,
die Fähigkeit, Metawissen aufzubauen, das sowohl Strategien zum Lernen mit neuen Medien als auch Strategien des Zugriffs auf externe Ressourcen enthält.

Es fällt auf, dass damit eine deutlich höhere Eigenverantwortlichkeit mit einem Mehr an Selbststeuerung, Selbstkontrolle und auch Selbstmotivation des Studierenden einhergeht. Die Studenten müssen sinnvoll auswählen können und dafür geeignete Kriterien entwickeln. Wenn es gelingt, diese Angebote adäquat zu gestalten und die Lernenden in die Lage zu versetzen, effizient mit solchen Angeboten umzugehen, werden die Studierenden mehr und bessere Lernmöglichkeiten erhalten. Hinsichtlich der Gestaltung multimedialer, netzbasierter Lernumgebungen muss es deshalb darum gehen, die Gestaltungsspielräume zu konkretisieren und daraus Empfehlungen abzuleiten. Hinsichtlich der Lernenden gilt es, ihre Medienkompetenz entsprechend aufzubauen.

Empfehlungen für den Einsatz neuer Medien in der Hochschule

Erklärte Absicht dieser Empfehlungen ist es, in Ergänzung zu allgemeinen didaktischen Überlegungen die *spezifischen Potenziale der neuen Medien* in den Vordergrund zu stellen. Damit ist klar, dass kein allumfassendes - die medienspezifischen Punkte weit überschreitendes - didaktisches Gestaltungskonzept vorgelegt wird. Vielmehr geht es darum, verschiedene Lehr- und Lernformen zu skizzieren sowie Empfehlungen zur technischen und inhaltlichen Gestaltung von Lernumgebungen, zur Gestaltung ihres sozialen Kontexts und zur Ausbildung von Medienkompetenzen zu formulieren.

1. Formen des Lehrens und Lernens

Lernformen lassen sich unter anderem danach unterscheiden, ob der Fokus mehr auf dem Selbstlernen oder auf dem kooperativen Lernen liegt. Für beide Formen stellt tutorielle Unterstützung eine wichtige Komponente dar.

Selbstlernformen weisen den Lernenden hohe Eigenverantwortung für ihren Lernerfolg zu. Sie nehmen über Netzwerke an Lernangeboten teil und setzen sich mit den jeweiligen Inhalten auseinander. Dabei sind folgende Formen zu unterscheiden:

CBT (Computer Based Training) präsentiert das zu vermittelnde Wissen in einem Lernprogramm. Diese Lehreinheiten können als CD an die Studierenden verteilt werden oder über Internet zugänglich sein (*WBT* - Web Based Training).

Auf Video aufgezeichnete Vorlesungen werden live gesendet oder später von einem Server abgerufen. Sie ermöglichen es den Lernenden, den Vorlesungen unabhängig von Ort und Zeit zu folgen. Die Inhalte werden didaktisch in besonderer Weise aufbereitet, so dass die Lernenden das Unterrichtsgeschehen am Rechner nachvollziehen können. Ergänzend zur Vorlesungsaufzeichnung

sind erläuternde Animationen, ein Glossar und die verwendeten Folien abruf- und ausdrückbar. Live-Übertragungen geben Lernenden die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Videokonferenzen zwischen Experten zu einem Thema erlauben es Studierenden, die Diskussion mitzuverfolgen; ein Moderator kann Fragen von Zuhörenden in die Diskussion einbringen.

Kooperative Lernformen laufen in der Gruppe ab. Da sich jeder Teilnehmer in die Gruppe einbringen muss, verlagert sich hier die Verantwortung für den Lernerfolg zunehmend auf die Gruppe. Sie muss sich daher in einer Art und Weise organisieren, die Lernen ermöglicht (Zeitplan etc.).

In dieser netzgestützten Lernform erarbeiten Gruppen von Lernenden zusammen ein Thema und präsentieren am Ende ein gemeinsames Ergebnis. Zur Unterstützung der Gruppenarbeit stehen den Lernenden über spezielle Werkzeuge gemeinsame Arbeitsbereiche, Diskussionsforen und themenspezifische Ressourcen zur Verfügung.

In Diskussionsgruppen wie bei den Expertenrunden können Videokonferenz-Technologien eingesetzt werden. Die Diskussion ist für alle Beteiligten offen. Deshalb ist es wichtig, eine geeignete Gruppengröße zu wählen, bei der alle Teilnehmenden eine Chance auf Beteiligung haben. Experten können zu Diskussionsgruppen eingeladen werden.

Im Gegensatz zu virtuellen Seminaren liegt bei Online-Übungen der Schwerpunkt auf der Unterstützung der Lernenden in einem speziellen Themengebiet. Ein Tutor vertieft ein Thema; er stellt konkrete Aufgaben, die von den Lernenden bearbeitet werden. Anschließend erhalten sie vom Tutor Rückmeldung über die Qualität ihrer Lösung.

Sowohl in Selbstlernformen als auch in Kooperativen können beim Lernen mit neuen Medien Fragen und Probleme auftreten. Deshalb ist es wichtig, dass sich die Lernenden mit Fragen an den Dozenten wenden können.

Hier ist der Dozent zu gewissen Zeiten über Videokonferenz oder Chat erreichbar und beantwortet Fragen von Lernenden.

Fragen und Anregungen werden in einem für alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe zugänglichen Bereich des Netzes hinterlegt. Der Dozent oder andere Studierende beantworten die Fragen bzw. stellen ihre Sicht zu dem Thema dar. Der Lernende kann sicher sein, beim nächsten Besuch eine Antwort auf seine Frage zu finden.

Die Lernenden wenden sich mit ihren Fragen per E-Mail direkt an den Dozenten - und können sicher sein, kurzfristig eine Antwort zu erhalten.

Zusätzlich zum Dozenten stehen den Lernenden weitere Experten zur Verfügung, an die sie sich mit Fragen zu themenspezifischen Details wenden können.

2. Modularisierung des Wissens

Im Gegensatz zum Vortrag oder Buch bieten die neuen Medien Wissen nicht prinzipiell in einer linearen Abfolge von Kapiteln, Unterkapiteln und Abschnitten an, sondern in vernetzten Wissensmodulen. Die hypertextuelle Aufbereitung von Wissen ist eine neue Anforderung für die Lehrenden, die zwei Schritte umfasst:

Zunächst muss das Wissen in inhaltlich möglichst abgeschlossene und selbstständige Module unterteilt werden. Ein Modul ist eine minimale Lerneinheit, die - mit anderen Modulen verknüpft - zu einem Themenkomplex kombiniert werden kann. Für die Präsentation auf dem Bildschirm ist eine Modulgröße anzustreben, die nur einmaliges Scrollen erfordert.

In einem zweiten Schritt müssen die Module über Links miteinander verknüpft werden. Für die Organisation des Wissens stehen formale Strukturen und inhaltliche Schemata zur Verfügung. Bei der Vernetzung sind nicht nur sachlogische, sondern auch didaktische Aspekte von Bedeutung. In bestimmten Wissensbereichen kann es sinnvoll sein, eine lineare Guided Tour vorzusehen.

Wissen in hypertextuellen Strukturen erfordert Hilfen zur Orientierung und Navigation, damit sich ein Lernender nicht im Netz der Verknüpfungen verliert. Ein brauchbares Navigationssystem muss den Lernenden jederzeit darüber informieren,
wo er sich gerade innerhalb der Gesamtstruktur befindet,
wohin er von der aktuellen Position gelangen kann,
wo er ein gesuchtes inhaltliches Modul findet.

3. Interaktivität

Ein didaktisch innovativer Aspekt der neuen Medien liegt in der Interaktivität zwischen Benutzer und Programm. Interaktivität bedeutet stets Rückmeldung: Der Benutzende macht eine Eingabe und das Programm reagiert in bestimmter Weise darauf. Interaktive Elemente im Lernmaterial begünstigen eine aktive und konstruktive Lernhaltung, da der Studierende immer wieder zu Reaktionen aufgefordert wird, auf die er eine Rückmeldung bekommt, die wiederum zu Eingaben Anlass gibt usw. In einer effektiven medialen Lernumgebung sollte ein hoher Anteil an interaktiven Elementen realisiert sein. Die von ihnen ausgehenden Rückmeldungen erhalten die Lernmotivation aufrecht und begünstigen die aktive Aneignung des Wissens. Interaktion wird in folgenden Formen realisiert:

Direkte Navigation über Icons, Menüs, grafische Browser. Sie erlaubt die Selektion von Lerneinheiten (Modulen) und die individuelle Gestaltung von Lernwegen bei hypermedialer Aufbereitung des Wissens. Hierher gehört auch die alternative Wahl verschiedener Darstellungsformen, z.B. Tabelle oder Diagramm, Text oder Bild.

Aktive Exploration von Abbildungen, Tabellen, Charts, Diagrammen. Durch Anklicken bestimmter Bereiche wird weitere Information zur Verfügung gestellt, wie z.B. Detailansichten, Beschriftungen, genaue Daten, Zusatztexte usw.

Einbindung von Simulationen. Simulationen sind kognitive Werkzeuge zum Verstehen dynamischer Systeme und zur Lösung von komplexen Problemen. In virtuellen Labors lassen sich z.B. durch Eingaben Experimente durchführen, deren Ergebnisse visualisiert ausgegeben werden. Simulationen sind in Realitätsbereichen unverzichtbar, in denen reale Beobachtungen nicht möglich oder gefährlich sind.

Direkte Rückmeldung zu Lösungen von Aufgaben und Übungen. Diese sind besonders nützlich, wenn sie nicht nur aus "richtig" oder "falsch" bestehen, sondern aufgrund einer Lernermodellierung auch Hinweise auf den jeweiligen Fehler und seine Beseitigung geben (individualisierte Rückmeldung).

Zwischen Eingabe und Rückmeldung sollte so wenig Zeit wie möglich verstreichen, damit der Benutzer die Rückmeldung als unmittelbar durch sich verursacht erlebt. Mit zeitlichem Abstand sinkt das Gefühl der Verursachung, auch wenn das Wissen um eine verzögerte Wirkung vorhanden ist. Hier wirkt ein zeitlicher Gestaltfaktor.

4. Visualisierung

Da lange Texte nicht gern auf dem Monitor gelesen werden, erfordert die Präsentation von Wissen auf dem Bildschirm auch die Verwendung nichtsprachlicher Darstellungsformen. Nachdem die digitale Bilderstellung und -bearbeitung sowie die Datenkompression in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht haben, wird der Anteil visueller Information als Ergänzung oder Ersatz der Sprache weiter ansteigen. Die ausgerufene "visuelle Wende" bedeutet eine neue sinnliche Qualität des Lernens, die mehr auf die Veranschaulichung als auf die sprachliche Beschreibung und Erklärung setzt.

Einer der besonderen Vorzüge multimedialer Vermittlung ist die Möglichkeit, verschiedene Darstellungsformen anzubieten (Multicodierung und Multimodalität). Jeder kann sich Wissen in der ihm entsprechenden Präsentationsform aneignen. Auch wenn es den vielbeschworenen visuellen Lerntyp nicht geben sollte, fördert das doppelte Informationsangebot eine multiple mentale Repräsentation.

Eine Form der Visualisierung findet derzeit besondere Beachtung: die Animation. Durch Animation (Zeitraffer, Zeitlupe, Morphing) können dynamische Prozesse visualisiert werden, die dem Auge in der Realität nur schwer zugänglich sind. Animationen bringen für die Wissensvermittlung folgende Vorteile:

Bewegung ist für das visuelle System ein starker Reiz, der eine Zuwendungsreaktion auslöst. So kann über dynamische Bildanteile die Aufmerksamkeit gesteuert werden.

Mentale Fähigkeiten wie z.B. das räumliche Vorstellen oder das visuelle Vergleichen werden durch Animationen unterstützt: Extern vorgeführte Abläufe werden intern nachvollzogen.

Abbildungen und Visualisierungen bieten Material für den Aufbau mentaler Modelle, mit denen Abläufe und Problemlösungen geistig simuliert werden können.

Eine wichtige Variable für die Gestaltung von Animationen ist die Bewegungsgeschwindigkeit. Zu schnell ablaufende Animationen sind ineffektiv für das Lernen, zu langsam ablaufende Animationen werden als unangenehm erlebt. Deshalb ist es sinnvoll, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Geschwindigkeit der Bewegungen und Abläufe selbst einzustellen.

Unser Modellstudent Thomas S. nutzt die Online-Angebote seiner Hochschule sehr rege. Durch die Möglichkeit, sich manche Vorlesung im Internet abzurufen, kann er über die Praktikumszeit hinaus in einem Betrieb mitarbeiten und sich früh mit der Berufswelt auseinandersetzen. Die Kommunikation mit dem Tutor und den Dozenten funktioniert online auch recht gut. Schwierig ist der Kontakt mit seinen Arbeitsgruppen. Der Wissensstand ist oft sehr unterschiedlich und manche Kommilitonen kennt er gar nicht persönlich. Es ist schwierig, sich über Regeln und Ziele zu verständigen. Besonders zu Semesteranfang, wenn sich die neuen Gruppen bilden, ist das Online-Arbeiten zu anonym. Der Fachbereich, an dem er studiert, hat die Defizite erkannt und sich die Arbeit in internationalen Newsgroups angeschaut. Auch dort ist die soziale Komponente eine wesentliche Voraussetzung für den Kontakt zwischen Personen, die sich vielleicht nie im realen Leben begegnen werden. Mit einer Reihe von Maßnahmen wird die Gruppenarbeit künftig verbessert:

5. Gestaltung des sozialen Kontextes

Medienbasierte Lernumgebungen können in hohem Maße nutzerfreundlich und lernförderlich gestaltet werden. Darüber hinaus bedarf ihr Einsatz in aller Regel jedoch einer sozialen Einbettung, wie z.B. durch die Unterstützung der *sozialen Präsenz*, der Bildung eines *gemeinsamen Wissenshintergrunds* und der Erleichterung der *Gruppenkoordination*. Auch die Unterstützung eines effektiven *Informations- und Nachrichtenaustausches* in der Gruppe ist unabdingbar.

Mangelnde soziale Präsenz und Schwierigkeiten, einen gemeinsamen Wissenshintergrund zu generieren, stehen in enger Wechselwirkung mit der Koordination der Gruppenaktivitäten. Werden keine geeigneten Maßnahmen zu ihrer Bewältigung ergriffen, erschweren sie die reibungslose Kommunikation und das gemeinsame Verständnis der Gruppenmitglieder untereinander sowie die Abstimmung der Arbeitsaktivitäten.

Eine Maßnahme zur Erhöhung der sozialen Präsenz besteht darin, Information über die Teilnehmer und die Konferenz oder Arbeitsgruppe bereitzustellen. So könnte jeder Teilnehmer zu Beginn seinen persönlichen Auftritt gestalten. Dabei wählt er ein Portraitfoto von sich aus und gestaltet ein eigenes Monogramm, mit dem er zukünftig seine Nachrichten signiert. Ferner stellt er eine allen zugängliche Liste mit den Aufgaben zusammen, die er für die Gruppe übernimmt und macht Angaben zu seinem Ausbildungs- und Wissenshintergrund. Darüber hinaus können in einem *Teilnehmerverzeichnis* alle Gruppen- oder Konferenzmitglieder aufgeführt und aus einem *who-is-online-Verzeichnis* die jeweils aktuell beteiligten Mitglieder ersichtlich sein.

Um soziale Beziehungen zu unterstützen, kann ein Konferenzmodul eingerichtet werden, das die Möglichkeit für informelle, persönliche Mitteilungen bietet (i.S. einer Cafeteria). Der dadurch angeregte nicht-aufgabenbezogene Austausch hat gleichzeitig den Vorteil, die themengebundene Gruppenarbeit von zusätzlichen persönlichen Beiträgen zu entlasten.

Um fehlende nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten zumindest ansatzweise auszugleichen und der mangelnden sozialen Präsenz entgegenzuwirken, können *Emoticons*, wie z.B. Icons mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken (Chernoff-Gesichter) verwendet werden, die der Teilnehmer anklicken und mit denen er seine jeweilige Stimmung signalisieren kann.

Speziell zur Förderung des gemeinsamen Wissenshintergrunds kann eine Art Teilnehmer-Protokoll zu jeder versendeten Nachricht dienen. Dies ermöglicht den Teilnehmern, sich zu jedem Beitrag darüber zu informieren, von wem eine Nachricht kommt und wer sie wann bereits gelesen hat. Eine weitere Informationsfunktion haben *Konferenzarchive*. Sie bieten jedem Teilnehmer die Möglichkeit, sich in

Ruhe zu vergegenwärtigen, was bereits diskutiert und erarbeitet wurde. Eine so ausführliche und genaue Dokumentation des Arbeitsprozesses ist in herkömmlichen Gruppen kaum möglich. Entsprechende Informationen sollten regelmäßig in nicht zu langen Zeitintervallen auf den neuesten Stand gebracht werden. Insgesamt ist anzustreben, dass die Konferenzteilnehmer ständig darüber informiert sind, wenn ein Teilnehmer oder eine Subgruppe ein gemeinsames Arbeitsprodukt weiterentwickelt oder Veränderungen vorgenommen hat.

6. Medienkompetenz

Lernen selbst kann nur durch den Studierenden geleistet werden. Erst durch die bei ihm ablaufenden Verarbeitungsprozesse wird aus angebotenen oder ausgewählten Informationen Wissen. In den bisherigen Abschnitten wurde das Lehrangebot daraufhin betrachtet, wie es z.B. technisch und instruktional zu gestalten ist oder wie der darin enthaltene Inhalt aufzubereiten ist. Entscheidend ist aber zusätzlich, dass der Lernende das medial aufbereitete Angebot aufgreifen, auswählen oder aber auch mitgestalten kann.

Zu solchen "erwünschten" Eigenschaften zählen auf einer allgemeinen noch eher medienunspezifischen Ebene:

- eigenverantwortliches Handeln,
- selbstgesteuertes und selbstkontrolliertes Vorgehen,
- interaktives und kooperatives Arbeiten,
- selbstkonstruierendes Lernen anhand relevanter Frage- und Problemstellungen.

Für die Arbeit mit multimedialem Lehrmaterial und das Lernen im Netz kommen weitere wichtige Bestandteile dazu:

- der technische Umgang mit den neuen Medien,
- die Fähigkeit, sich zu orientieren und zu navigieren,
- die Fähigkeit, Qualitätskriterien für die Auswahl medialer Angebote zu entwickeln,
- die Fähigkeit, Informationen effizient zu suchen,
- die Fähigkeit, hypertextuelle Bausteine und Module auch da in kohärente Wissensstrukturen umzusetzen, wo solche Strukturen nur schwach angelegt sind,
- die Entwicklung einer Motivation zum (medien- und problembasierten) Lernen.

Unter Einbeziehung der sozialen Komponenten erweitern sich diese Anforderungen noch um

- die Fähigkeit zur effizienten netzbasierten Kommunikation,
- die Fähigkeit zur Kooperation und Kollaboration in virtuellen Lerngruppen.

Die Entwicklung dieser Medienkompetenz bei einem Studierenden bedarf zunächst einer technisch, instruktional und sozial gestalteten Lernumgebung. Zusätzlich erforderlich sind ein entsprechendes Training und eine insgesamt medienfreundlich gestaltete Lernkultur.

Die Herausforderung annehmen

Die Hochschulen können sich der Nutzung neuer Medien und dem damit einhergehenden Strukturwandel nicht entziehen. Denn vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die

lebenslanges Lernen erfordern, nimmt die Bedeutung des problemorientierten und eigenverantwortlichen Lernens ständig zu. Es ist die Aufgabe der Hochschule, die Lernenden auf die Anforderungen der Berufswelt vorzubereiten. Die Herausforderung besteht darin, den Wandel zu beherrschen, indem die neuen Medien zur Gestaltung einer neuen, zukunftsorientierten und emanzipatorischen Lernkultur genutzt werden.

Lothar Kuld

Soziales Lernen als Element einer neuen Lern- und Lehrkultur

1. Die Notwendigkeit sozialen Lernens

Der voraussehbare Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten von Un- und Angelernten, neue Informations- und Kommunikationstechnologien, globaler Wettbewerb und Konkurrenz – all diese vom FORUM BILDUNG benannten Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft werden neben Gewinnern auch Verlierer produzieren. Und die Frage an alle wird sein, wie sie mit den Menschen in ihrer Mitte umgehen, die aus welchen Gründen auch immer bei diesem Wandel nicht mitkommen. Das Erlernen sozialverpflichteter Haltungen wird daher für die Qualität unserer Gesellschaft und die Bestandssicherung des Gemeinwesens immer wichtiger werden. Den Umgang mit den neuen Technologien und Medien, welche die gegenwärtige pädagogische Landschaft verändern, wird man lernen und pädagogisch in absehbarer Zeit bewältigen. Die pädagogische Herausforderung, wie Menschen lernen, sozialverpflichtet zu handeln, bleibt. Soziales Lernen ist die pädagogische Aufgabe der Zukunft. Darunter verstehen wir insbesondere den Umgang mit dem Fremden, Solidarität, Kommunikation und Kooperation auch mit den Menschen, die im Sinne der gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Verrechenbarkeit scheinbar ‚nichts‘ (mehr) bringen. Soziales Lernen muss daher ein Element in der Skizze einer neuen Lern- und Lehrkultur sein.

Dies soll freilich nicht so verstanden werden, als solle durch pädagogische Interventionen die Entwicklung der Moderne, die Enttraditionalisierung und Individualisierung der Lebensentwürfe und die damit einhergehende individualistische Moral einfach rückgängig gemacht werden. Das wäre schlichtweg weltfremd und auch nicht die Aufgabe der Schule. Die Schulen sind nicht die Reparaturwerkstätten der Gesellschaft. Sie können nicht umkehren, was andernorts in der Gesellschaft seine – vielfach nur vermuteten – Gründe hat. Im Übrigen geht mit der Auflösung der traditionellen Milieus eine durchaus begrüßenswerte Befreiung von alten, oft nur erzwungenen Solidaritäten einher und ergibt sich die Chance zu neuen, selbst gewählten, daher selbst verantworteten und über das eigene Milieu hinausgehenden Solidaritätsbezügen. Soziales Engagement gilt dann nicht mehr nur der eigenen Familie und dem eigenen Milieu. Es gilt vor allem dem, dem man es freiwillig anbietet, aufgrund eigener Wahl und wenn es zeitlich und sachlich begrenzt ist. Prosoziale und altruistische Wertorientierungen stehen so neben Selbstentfaltungswerten. Viele Menschen handeln solidarisch und prosozial nicht aus Opferbereitschaft oder religiösen Motiven oder aus Selbstlosigkeit heraus, sondern weil es „Spaß“ macht. Sie engagieren sich für andere, weil es mit ihnen selbst und ihrem eigenen Erleben als Mensch zu tun hat.

2. Lernkonzepte

Die Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen wird in den verschiedenen moralpädagogischen Konzepten unterschiedlich gesehen. Die einen gehen davon aus, dass sich soziale Orientierungen, Haltungen und Handlungen gleichsam von allein bilden werden, wenn man die Kinder und Jugendlichen nur sich selbst und ihrer freien Triebentfaltung überlässt. Pädagogik braucht man nicht und stört nur. Die anderen vertreten das häufig geforderte Konzept einer „Wertevermittlung“, die durch

Disziplinierung und das Vermitteln von "Werten" (welchen?) bildend und erziehend auf die heranwachsende Generation einwirkt. Dieses Konzept setzt auf eine starke Außensteuerung. Eine dritte Position sieht Lernende als Co-Konstrukteure und aktive Gestalter ihrer sozialen Umgebung und sozialen Orientierungen, als Gestalter ihrer eigenen Entwicklung in Auseinandersetzung mit einer sozial anspruchsvollen und zu sozialem Handeln motivierenden Umgebung. Dieses Konzept setzt auf die Selbststeuerung der Lernenden. Es übersieht aber nicht, dass soziales Lernen Unterstützung durch Anerkennung braucht. Sie kommt von der Familie, dem Freundeskreis, dem Nahbereich. In einem schulischen Projekt kommt sie auch von der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern, und zwar dann, wenn sie es verstehen, Erlebnisse und Erfahrungen sachkundig in Gesprächen zu strukturieren und Erfahrungen und Wissen so aufeinander zu beziehen, dass die Reflexion und Bewertung jener Sozialerfahrungen möglich werden, die soziale Haltungen rechtfertigen. Diese wissenschaftlich verantwortete Kompetenz der Schule, näherhin der Lehrerinnen und Lehrer, wird für den Bereich sozialen Lernens noch kaum genutzt.

Man kann einwenden, dass die Schule selbst ein sozialer Raum ist, in dem soziales Lernen implizit immer stattfindet. Das ist richtig. Die just-community-Schulen (Kohlberg) haben diesen Weg für demokratisches Lernen an Schulen genutzt. Aber ebenso richtig ist, dass soziales Lernen an Schulen eher dem Zufall überlassen ist, je nach dem, ob Lehrer sich dafür verantwortlich fühlen oder auch nicht. Curricula für soziales Lernen fehlen. Hinzu kommt, dass die Schule als Institution einen Lebensraum für sich bildet und die Segmentierung des Schulwissens seine Übertragung in andere Lebenswelten kolossal erschwert. Transferleistungen finden nicht statt, entweder weil in anderen Lebenswelten anderes Wissen gefragt ist und Schulwissen dort nichts bringt oder weil die anderen Lebenswelten im Schulkontext nicht vorkommen und ein Seitenwechsel von einer Lebenswelt in die andere, hier von der Lebenswelt der Schule in die Lebenswelt von kleinen Kindern, alten Menschen, kranken Menschen, behinderten Menschen, Asyl suchenden Menschen, Obdachlosen usw., im Lernprozess der Schule nicht vorkommt. Hier liegt ein Grund für die relative Folgenlosigkeit vieler moralpädagogischer Bemühungen der Schule.

Die Schule sollte sich also auf jene Lebenswelten hin öffnen, in denen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen im Bereich des Sozialen machen können. Sie tut das bereits im Bereich Arbeit und Wirtschaft, Politik und Demokratie. Diese Öffnung kann analog auch in den Bereich des Sozialen hinein organisiert werden. Praktika können Begegnungen mit Menschen ermöglichen, denen viele Schüler in ihrem Alltagsleben sonst wahrscheinlich nie begegnen würden. Diese Praktika haben alle Stärken einer erlebnispädagogischen Maßnahme: Sie vermitteln einen intensiven starken Eindruck, wie er in der Routine des Schulalltags kaum möglich ist. Sie sind zeitlich begrenzt, man kann nach einer überschaubaren Zeitspanne in die gewohnte Umgebung zurückkehren, und sie haben einen persönlichkeitsbildenden Effekt. Aber diese erlebnispädagogische Seite eines praktischen Lernens wird nicht genügen, wenn es um den Aufbau von sozialen Haltungen, Ethik also, geht.

Es gibt zwar die Position, dass Erlebnisse sozusagen selbstwirksam seien und "eine geballte pädagogische Energie in besonderen Erlebnissen liegt, die lange nachwirkt oder nur ins Vorbewusste abgeleitet und bei Bedarf ins Bewusstsein gerufen werden kann." Das Erlebnis brauche daher "nicht durch ein bewusstmachendes Gespräch oder andere Methoden verstärkt zu werden"(Heckmair/ Michl, 1994, 67). Man darf mit Recht bezweifeln, dass soziales Lernen so funktioniert. Soziale Haltungen beruhen als ethische Haltungen auf Einsicht. Sie sind in einer offenen, enttraditionalisierten Gesellschaft nicht festgelegt, und deshalb funktioniert soziales Lernen gerade nicht wie in

traditionellen Gesellschaften als Einweisung ins Gegebene und Einbindung der Lernenden in vorgegebene Handlungsmuster, in denen sie gar nicht anders handeln können, als die Situation es ihnen vorgibt, sondern es geschieht als Stärkung von Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Ohne Zweifel ergibt sich die ethische Dringlichkeit sozialen Handelns aus der jeweiligen Situation. Aber die Einsicht, ob dieses Handeln auch gut ist und in grundsätzliche Haltungen überführt werden soll, bedarf der Reflexion und ist nicht zu erzwingen. So ist es also durchaus möglich, dass sich ein Mensch in einer bestimmten Situation gezwungen sieht, so und nicht anders zu handeln. Ob er das aber auch einsieht und sich als ethische Haltung zu eigen macht, muss seinem Denken und seiner Freiheit (Autonomie) überlassen bleiben. Das pädagogisch Entscheidende geschieht im sozialen Lernen also gerade nicht im Tun, sondern im Reflektieren dessen, was man tut. Soziale Haltungen bilden sich in dem Maße heraus, wie man sich bewusst macht, welche Haltungen man auf welchen Wegen erworben und gelernt hat. Lernen des Lernens gibt es also auch im Bereich des Sozialen.

3. Probleme der Umsetzung

Die Implementierung von Projekten sozialen Lernens in die Schulen hat *Interventionscharakter*. Soziales Lernen in Projekten verändert die Schulorganisation, den Ablauf des Schuljahrs, den Unterricht und es verschiebt die Grenzen von Unterricht und Schule dadurch, dass es die Schulen auf andere Lebenswelten hin öffnet.

Als pädagogische Intervention sollten Projekte sozialen Lernens allerdings nur so weit gehen, wie das *System der Institution* das verträgt. Die Institution Schule soll als ein verlässlicher Rahmen weder gesprengt noch total verändert werden. Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer sollen in ihrer Eigenständigkeit und bisherigen Arbeit respektiert werden. Die Intervention bringt lediglich etwas Neues. Und die Institution adaptiert das Neue oder stößt es wieder ab. Man bedenke, wie viele Innovationen die Schule in der Geschichte des 20. Jahrhunderts schon integriert und abgeschliffen hat. Die gerade innovativsten Teile einer pädagogischen Maßnahme sind davon am meisten betroffen. Dass genau diese Teile im Zuge der Implementierung und Adaption als Störung der institutionalisierten Abläufe in Schule und Unterricht empfunden und daher wieder ausgeschieden werden, ist die große Gefahr für alle pädagogischen Innovationen und ihre Wirkungen. Den besten Erfolg in der Breite haben daher Reformansätze mittlerer Reichweite, die gewohnte Lernwelten verlässlich erhalten und zugleich neue einführen.

Veränderungen in der Schule gehen *nicht ohne die Lehrerinnen und Lehrer*. Sie müssen zuerst auf Innovationen vorbereitet werden. In Schulen mit Sozialpraktika und erweiterten Konzepten sozialen Lernens stehen sie Lernenden gegenüber, die von der sozialen Wirklichkeit marginalisierter Menschen mehr wissen als ihre Lehrer. Sie stehen Schülerinnen und Schülern gegenüber, die nach den Praktika den Unterricht kritischer als zuvor auf seine Lebensrelevanz hin befragen. Das ist gut für die Qualität des Unterrichts, die Lehr-Lern-Kultur einer Schule und nicht zuletzt ihre soziale Atmosphäre, aber auch anstrengend für die Lehrenden. Damit sie an einer Kultur sozialen Lernens partizipieren und an darauf gerichteten Lehr-Lernprozessen mitwirken können, brauchen sie entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote. Sie müssen schon im Studium selbst in sozialen Einrichtungen tätig werden können und Lehrangebote erhalten, in denen soziales Handeln und seine pädagogische Erschließung professionell reflektiert werden.

4. Beispiele

Soziales Lernen, wie es hier beschrieben wird, ist an Schulen noch die Ausnahme. Es gibt zwar an vielen Schulen Sozialpraktika im Rahmen von Projektwochen, aber sie bleiben ohne erkennbare Auswertung. Es gibt das Beispiel einer "Sozialagentur", die Schulen und Betriebe mit Sozialeinrichtungen in Kontakt bringt ("mehrwert" – Stuttgart). Es gibt Diakonie-Praktika an Freien Evangelischen Schulen, in denen Schüler im Rahmen eines Grundkurses "Diakonie" praktisch werden. Die Freien Katholischen Schulen in Deutschland haben das "Compassion-Projekt" auf den Weg gebracht, das inzwischen von staatlichen Schulen in Baden-Württemberg und von Schulen in freier Trägerschaft adaptiert wird. Die Schülerinnen und Schüler dieser Compassion-Schulen gehen während des Schuljahres in der Regel zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung (Altenheime, Krankenhäuser, Behindertenwerkstätten, Obdachlosenheime, Kindergärten, Bahnhofsmissionen und ähnliches). Die Lehrerinnen und Lehrer besuchen die Schülerinnen und Schüler am Praktikumsort und begleiten die Praktika vorbereitend und reflektierend in ihrem Fachunterricht. Diese enge Verbindung des Sozialpraktikums mit regulärem Unterricht ist das pädagogisch Neue des Compassionprojekts und macht es für staatliche Schulen und Schulen aller Schularten anschlussfähig. Die Initiatoren argumentieren, dass Erlebnisse sozialen Engagements die Disposition der Schülerinnen und Schüler zu sozialverpflichtetem Handeln stärken und zu einer entsprechenden Mentalitätsänderung beitragen, *sofern* diese Erlebnisse unterrichtlich reflektiert werden. Die unterrichtliche Begleitung ist also ein wesentlicher Teil des Projekts. Die Integration des Praktikums in den schulischen Unterricht ist die Voraussetzung für den Erfolg des Compassion-Vorhabens. Das Projekt wurde von der BLK-Kommission als Modellversuch anerkannt und von 1996 bis 1998 wissenschaftlich evaluiert. Ein Beispiel, wie die neuen Medien für soziales Lernen genutzt werden können, gibt das Hamburger Internetforum gegen die Ausgrenzung von Menschen und Rechtsradikalismus "STEP 21". Eine Evaluation wird vorbereitet.

Erika Risse

Auf dem Wege zu einer neuen Lern- und Lehrkultur. Erfahrungen und Perspektiven der Schulpraxis

Grundlage für die folgenden Ausführungen sind Erfahrungen aus verschiedenen Modellversuchen und innovativen Schul-Netzwerken

Voraussetzungen

- 1. Veränderung von Unterricht: Vielfalt im Lernprozess**
- 2. Veränderung von Unterricht: Individualisierte Lernprozesse**
- 3. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Schule als „Haus des Lernens“**
- 4. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Lernen Verantwortung zu übernehmen**
- 5. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Adäquate Leistungsparadigmen**
- 6. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Bildungsallianzen schaffen**

Voraussetzungen

In der Schule haben wir es heute mit einer Lern- und Lehrsituation zu tun, die durch den Übergang zu einem neuen „Paradigma des Lernens“ gekennzeichnet ist. Schulen und Schulsysteme haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten reagieren müssen auf grundlegend veränderte individuelle und gesellschaftliche Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen. Die Beispiele einer neuen „best practice“ und auch veränderter Rahmenvorgaben lassen erkennen, dass

Schule sich nicht allein auf die Abarbeitung zentraler Vorgaben verlassen kann und will, sondern selbst – und eigenständig – aktiv werden muss,

Schule ohne Innovationen den Anschluss an das Leben der Kinder und Jugendlichen verlieren wird, die Qualität von Unterricht und Erziehung ausschlaggebend ist für schulische Effektivität, d. h. für eine optimale Vorbereitung für den weiteren Lebensweg von Kindern und Jugendlichen nach der Schule, Schule mehr als je zuvor als „Haus des Lernens“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) auch Lebensraum für Kinder und Jugendliche ist und zunehmend wird, sie so auch als Alternative und in Ergänzung zu anderen Lebensräumen ihren Platz behaupten kann,

die Schule auch Lerninhalte bieten muss, die einerseits Anknüpfungspunkte im Leben der Schülerinnen und Schüler haben, ohne rein „modernistisch“ zu sein, die andererseits die „Schlüsselprobleme“ (*Klafki*) der Gesellschaft im Blick haben müssen,

eine neue Beschreibung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern gefordert ist und damit deren Rolle neu bestimmt wird,

eine neue Idee des Lernens entwickelt werden muss und entsprechend eine neue Lern- und Lehrkultur.

Die Maßnahmen, die bisher in Schulen und Schulsystemen ergriffen wurden, haben z. T. zu einem neuen Verständnis der Aufgaben der Schule, zu einem systemischen Verständnis innovativer Schulentwicklung und zu einer veränderten Unterrichtspraxis geführt. Sie haben sich vor allem in einer allgemeinen innovativen Schulentwicklung niedergeschlagen. Dieser Prozess wurde von den Ländern unterschiedlich intensiv unterstützt (bzw. initiiert). Die Schulen selbst haben die Entwicklungsimpulse unterschiedlich aufgegriffen und verarbeitet.

Insgesamt ist eine neue Lern- und Lehrkultur in ihren Grundzügen erkennbar und beschreibbar.

Veränderung von Unterricht: Vielfalt im Lernprozess

Der Unterricht ist und bleibt das „Kerngeschäft“ von Schule; das darf nicht heißen, dass die Art des Unterrichtens, seine Inhalte und seine Formen sich unverändert über die Zeit fortschreiben. Im Gegenteil müssen sich Inhalte und Formen des Unterrichts vor dem jeweiligen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungshintergrund entfalten und legitimieren. Die Lernordnungen und die Lernkulturen müssen wechseln und „mit der Zeit gehen“.

Zurzeit ist zwar im Bewusstsein vieler Lehrerinnen und Lehrer durchaus bereits die Vorstellung von verändertem Lernen vorhanden, in einem hohen Anteil des täglichen Unterrichts werden jedoch Unterrichtsformen einer Instruktionsschule transportiert. Dabei stehen vor allem als Methoden das Unterrichtsgespräch und der Lehrervortrag im Vordergrund, durch die Schülerinnen und Schüler selbst gesteuerte Lernprozesse finden noch wenig und häufig nur in den unteren Jahrgangsstufen ihren Platz.

Ein von Schülerinnen und Schülern (hier Schüleräußerungen) als effektiv eingeschätzter Unterricht

bietet sinnvolle und interessante Inhalte und schafft Verknüpfungen innerhalb dieser Inhalte und zu bereits vorhandenem Wissen,

wird als nützlich erkannt,

macht Spaß,

lässt eigene „Erfindungen“ zu und ist nicht langweilig,

lässt praktisches und projektorientiertes Arbeiten zu und schafft Kontakte über die Schule hinaus,

lässt einen (ernsthaften) Entscheidungsraum zu – auch darüber *was* und *wie* man lernen darf,

respektiert die Schülerinnen und Schüler in ihrer Verantwortlichkeit,

verliert den Einzelnen nicht aus dem Blick,

vollzieht sich in Ruhe und Disziplin mit allgemein akzeptierten Regeln und findet in einer Atmosphäre allgemeiner Rücksichtnahme statt,

hat nette und verständnisvolle Lehrerinnen und Lehrer mit einem lockeren Unterrichtsstil,

findet in angenehmen (und gemütlichen) Räumen statt und bietet aktuelles Lernmaterial.

Eine Auswertung dieser und ähnlicher Schüleräußerungen ergibt ein vierfaches Anforderungsprofil an guten Unterricht und gute Schule. Es ist bestimmt durch

die Qualität des *Angesprochen-Werdens* durch Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts,

die Qualität der *Aufforderung zu aktivem und selbst gestaltetem Lernen*,

die Qualität einer *dialogischen Kommunikation*,

die Qualität einer guten und durchgehaltenen *Lernordnung*.

Daraus ist für eine Lern- und Lehrkultur, die die Schülerinnen und Schüler erreicht, abzuleiten, dass Inhalte von Unterricht einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung bedürfen, von einer bestimmten Qualität sind und Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler haben, der individuellen Entwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen genügend Raum gegeben wird, die Lernenden ernst genommen und am Lernprozess verantwortlich beteiligt werden, eine in der Sache begründete Methodenvielfalt den Unterricht bestimmt, die Rahmenbedingungen angemessen sind,

Lehrerinnen und Lehrer nicht nur „Wissensmanager“, sondern auch Persönlichkeiten sind, an denen man sich orientieren kann.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich als die Verantwortlichen für Unterricht diesem Anforderungskatalog gegenüber sehen, müssen als Persönlichkeiten wahrnehmbar sein und akzeptiert werden, die in ihrem Beruf notwendigen umfassenden Fähigkeiten besitzen bzw. aufbauen, um diesen Anforderungen einigermaßen gerecht zu werden. Dieser mit dem Wandel der Unterrichtskultur verbundenen Einstellungsveränderung und Befähigungserweiterung kommt die zentrale Rolle im Schulentwicklungsprozess zu.

Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, vor allem im Sekundarbereich, verstehen sich aufgrund ihrer Ausbildung vorrangig als Vermittler von Kenntnissen; in diesem Feld liegt eindeutig die Stärke ihrer Professionalität. Gleichzeitig sehen sie sich dem Dilemma gegenüber, anschlussfähiges Wissen vermitteln und zugleich Strategien des Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen zu müssen und deren Persönlichkeitsentwicklung zu stützen.

Sie spüren in der Alltagspraxis häufig die Unzulänglichkeit ihres Methodenrepertoires, weil sie darin nicht umfassend ausgebildet wurden. Gleichzeitig fühlen sie sich überfordert angesichts der Komplexität eines hochdifferenzierten Methodenanspruchs, der eng mit der jeweiligen (Fach-)Wissensvermittlung einhergeht (vgl. Weinert: *Forum Bildung*). Vielfach weichen sie in ihrer Not auf Methoden-Trainings aus, die kurzfristig Erfolg in allen Schulfächern versprechen, im täglichen Unterrichtsgeschehen auch eine Methoden-Vielfalt entstehen lassen, dem dauerhaften Lernen, das nie ohne konkretes inhaltliches Lernen in komplexen Sinnzusammenhängen stattfinden kann, jedoch nicht wirklich dienen. Ein weiteres Argument zur Beibehaltung überkommener Unterrichtsstrukturen liegt im Zeitdruck, den Lehrerinnen und Lehrer ständig zu spüren vermeinen: Sie agieren in der Angst, bestimmte Sachbereiche und Inhalte nicht „zu schaffen“, wenn sie der notwendigen Reflexion über das Lernen und das Gelernte in ihrem Unterricht Raum und Zeit geben. Dass sie so billigend in Kauf nehmen, dass das Gelernte ohne eine solche Reflexion nur kurzzeitig behalten wird und dass dauerhafte und übertragbare Lernstrategien dabei z. T. gar nicht erworben werden, machen sie sich häufig nicht bewusst.

Persönlichkeitsbildung als Ziel einer Lern- und Lehrkultur erfordert darüber hinaus vor allem Lernprozesse, die einer Gratwanderung zwischen Steuerung, Hilfestellung und Loslassen sowie eigenverantwortlichen Handlungsmöglichkeiten entsprechen.

Die Erfahrungen mit Schulen, die einen mehrjährigen Entwicklungsprozess überschauen, zeigen, dass die Erschließung der Kollegien nicht nur für den Veränderungsprozess, sondern für die eigene Professionalität und deren Reflexionshintergrund von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis ist. Diese Erschließung für Weiterentwicklung muss münden in eine systematische und zugleich systemische, im kollegialen Dialog sich vollziehende Schulentwicklung.

Veränderung von Unterricht: Individualisierte Lernprozesse

Ein wichtiger Schritt hin zu einer effektiven Lern- und Lehrkultur ist die Individualisierung von Lernprozessen.

Schülerinnen und Schüler kommen vermehrt mit unterschiedlichem Vorwissen in die Schule. Andere Bildungsanbieter, vor allem die Medien, vermitteln parallel zur Schule bestimmte Grundlagen und auch Spezialwissen z. T. in vorzüglicher Qualität. Bisher hat die Schule solches Vorwissen häufig ignoriert, weil es den „Lernprozess im Gleichschritt“ störte. Das geht heute nicht mehr. Folglich muss

eine Lern- und Lehrkultur so beschaffen sein, dass anderswo erworbenes Wissen entweder verwertet oder aber zunächst kritischer Betrachtung und Einschätzung unterworfen werden kann. Hier hat die Schule eine neue Aufgabe, die mit überkommenen Unterrichtsstrukturen und –verfahren nicht mehr leistbar ist. Eine dreifache Umorientierung zeichnet sich heute schon in den Schulen ab:

die konsequente und für die Unterrichtsplanung konstitutive Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern, wie sie sich z. B. in unterschiedlichen Begabungen, unterschiedlichen Lernhaltungen und sehr unterschiedlichem Vorwissen auch aus anderen Quellen zeigen,

ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Helfer bei der Verarbeitung und Einschätzung von Wissen sowie als Impulsgeber zu dessen Weiterverarbeitung, veränderte organisatorische und zeitliche Strukturen der Lernprozesse, Räumlichkeiten und Materialien sowie Medien, die individualisiertes Lernen allein und im Team zulassen und fördern.

Zentral für die Verwirklichung individualisierten Lernens ist und bleibt das „richtige“ Lehrerhandeln. Beobachtet man Lehrerhandeln in offenen Unterrichtsformen (Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen, usw.), so registriert man, dass die Person des Lehrenden in die Hintergrund tritt, dass sie zum Lern-Moderator wird. Schülerinnen und Schüler bestimmen zunehmend selbst ihre Lernprozesse – sowohl inhaltlich wie methodisch, sie entscheiden, ob sie allein oder im Team arbeiten, sie haben Einfluss auf Planung und Akzentsetzung bei ihrer Arbeit, auf die Nutzung von Material sowie auf das Produkt und die Lernzeit. Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit selbst bestimmten Lernformen in Berührung kommen. Dass sie der Begleitung durch die Lehrperson bedürfen, dass Irrwege nicht so ausufern dürfen, dass man „verzweifelt“ und die Lust verliert, ist selbstverständlich. Aber es gilt vom Grundsatz her der Satz Maria Montessoris: Hilf mir, es selbst zu tun.

Die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft erfordert diagnostischen Scharfblick und entsprechende Lernarrangements. Manche Schülerinnen und Schüler brauchen besondere Förderung, bei anderen sollte man auch den „Mut zur Lücke“ haben, d. h. ihnen zugestehen, ihre eigenen „Lernpfade“ zu entdecken und nicht den eigenen Unterricht als den alleinigen Weg zu betrachten; manche Kinder lernen außerhalb des Fachunterrichts sehr viel und sind durchaus im Stande, „Anschlüsse“ herzustellen, sodass sie problemlos dem Unterricht wieder folgen können. Wichtig ist, dass die Schule Raum und Zeit für individuelles Lernen bereitstellt, dies kann geschehen durch individualisierte Stundentafeln und Stundenpläne.

Abweichungen vom generalisierten Lernprozess bedürfen aber auch der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, die die Lernbiografien einzelner Schülerinnen und Schüler verfolgen und betreuen.

Individuelle mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelte Lernkontrakte erhöhen die Selbstverpflichtung zum Lernen und nehmen die Verantwortung des Schülers bzw. der Schülerin für das eigene Lernen ernst.

Eine wesentliche Voraussetzung für individualisierten Unterricht ist das Material, das den Schülerinnen und Schülern zum Lernen angeboten wird. Es sollte vielfältig sein, Lernschritte mit zunehmendem Alter nicht zu genau vorgeben und Reflexion des eigenen Lernens ermöglichen. Damit ist schon deutlich, dass nicht an reines Übungsmaterial gedacht ist.

Dasselbe gilt für die Nutzung von Medien, einschließlich neuer Technologien. Die Medien bieten eine ungeheure Fülle an Lernmöglichkeiten, die weit über die Möglichkeiten herkömmlicher Medien wie dem Buch hinausgehen. Gerade der Computer lässt kreative Arbeiten genauso zu wie das Erarbeiten bestimmter Phänomene mit einer guten (Lern-)Software oder das reine Üben von Kenntnissen und

Anwendungen. Leider ist der Software-Markt zum größten Teil noch recht einfallslos; die Mehrzahl der Angebote bewegen sich im Bereich der Übungs-Materialien. Das Internet bietet darüber hinaus noch die Möglichkeit der Recherche und vor allem den Kontakt zu unterschiedlichen Partnern, die dem Lernenden sonst nicht zur Verfügung ständen. Lernen kann so an Ernstcharakter gewinnen und zum Abenteuer werden. Allerdings ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler – anders als im Freizeitbereich – den Computer und das Internet zielgerichtet nutzen, dass sie lernen, Informationen zu strukturieren, auszuwählen und einzuschätzen.

Neue Medien unterstützen individuelle Lernprozesse wie noch kein Material zuvor. Die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der Nutzung werden erst in Ansätzen erkannt. Wenn man dies ernst nimmt, sollte der Lap-Top (mit Internet-Anbindung) für jede Schülerin und jeden Schüler von einem bestimmten Alter an zur Selbstverständlichkeit werden, kurzfristig sollten aber mindestens Computer-Zugänge mit Internet-Anbindung in jedem Klassenraum für das individuelle Lernen zur Verfügung stehen.

Anforderung an eine neue Lernkultur: Schule als „Haus des Lernens“

Das „Haus des Lernens“ hat sich als Idee und Begriff sowohl im politischen Raum wie in der Schulpraxis etabliert. Es stößt auch bei Lehrerinnen und Lehrern auf eine hohe Akzeptanz, weil das Bild Vielfalt und Eigenständigkeit der Lern- und Begegnungsprozesse in der Schule gut zum Ausdruck bringt.

„Richtiges“ Lernen steht im Zentrum schulischer Arbeit. Lernen vollzieht sich als komplexer Prozess in vielfältigen Zusammenhängen. Deshalb sollte die Schule als Ort des Lernens für alle am Schulleben Beteiligten zum Lern- und Lebensraum werden, nicht allein Unterrichtsraum bleiben im Sinne der Instruktionsschule: „Die Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) Dies ist Voraussetzung einer guten Lernkultur.

Die Gestaltung einer Schule als „Haus des Lernens“ liegt in den Händen derer, die zur Schulgemeinde gehören. Sie sollten die Vorgänge in der Schule, und damit auch den Lernprozess, zwar immer wieder zur Diskussion stellen, dann aber auch Entscheidungen und verbindliche Vereinbarungen treffen. Schülerinnen und Schüler brauchen Verlässlichkeit beim Lernen, nicht Willkür und Beliebigkeit; nur so können sich Lernstrukturen entwickeln, die von den Lernenden erkannt und durchschaut und Teil eines zukünftigen Lernrepertoires werden.

Vereinbarungen zur Sicherung von Lernstrukturen finden in Schulprogrammen ihren Niederschlag. Dort, wo man den Findungsprozess an einer Schule gemeinsam durchgestanden hat, um ein Schulprogramm zu formulieren, ist die Chance größer, bei der Umsetzung des Schulprogramms zu abgestimmten Arbeitsprogrammen zu kommen, sodass Schülerinnen und Schüler das Lernen an einer Schule nicht häppchenweise sondern als Ganzes erleben. Auf der Basis eines Schulprogramms können Fachbereiche ihre Arbeit planen und fächerübergreifende Anknüpfungspunkte finden, kann an der Verwirklichung allgemeiner Ziele des Zusammenlebens in der Schule sowohl im Unterricht wie im außerunterrichtlichen Raum gearbeitet werden. Schulprogramme geben Sicherheit und machen die schulische Arbeit für alle Beteiligten transparent, sie bieten eine Grundlage für die Evaluation der Arbeit.

Hinzu kommen muss der sorgsame Umgang mit der Zeit. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule. Diese Zeit sollte in ihrem Interesse sinnvoll gefüllt sein und nicht verschwendet werden. Schülerinnen und Schüler haben ein gutes Gefühl für Zeitverschwendung und Leerlauf. Eine gute Nutzung der Zeit kann optimal nur geschehen, wenn immer mehr das einzelne

Kind in den Blick gerät und Lernprozesse möglichst individuell gestaltet werden können. Lernzeit ist immer individuelle Lernzeit.

Die Organisation von Schule muss entsprechend der Forderung nach flexiblen Lernstrukturen und Lernzeiten ebenfalls flexibel sein. Ein Stundenplan z. B. muss sich nach diesen pädagogischen Forderungen richten; die Organisation folgt der Pädagogik, nicht umgekehrt.

Dasselbe gilt für die Ausgestaltung eines Schulgebäudes bzw. für die Ausstattung. Man lernt und arbeitet nur dort gut und gerne, wo der Individualität Rechnung getragen wird. Kleine und überfüllte Klassenräume ohne Rückzugsmöglichkeiten, Arbeitsmaterialien oder Medien, die nur in fernen Spezialräumen oder Computerräumen zu finden sind, erleichtern nicht eine schülergerechte Lern- und Lehrkultur. Ein „Haus des Lernens“ braucht eine Architektur, die ein angenehmes und förderliches Lernklima zulässt.

Die heutigen Schulgebäude entsprechen oft nicht den Anforderungen, sind oft in einem nicht tolerablen, dem Wohlbefinden und der Arbeitshaltung aller Beteiligten abträglichen Zustand. Einheitliche Vorschriften und Richtlinien verhindern jede notwendige Individualität und Anpassung. Häufig fehlt bei Schulträgern oder Aufsichtsbehörden die Einsicht in die pädagogischen Ziele und Programme, wird Geld pauschal investiert und damit z. T. verschwendet. Für individuelle Lernzeiten lassen Stundentafeln keinen Raum, die zentrale „Taktung“ von Unterrichtsstunden erschwert das Lernen in Zusammenhängen. Rahmenvorgaben, die vor Ort ausgestaltet werden können, sollten anstatt zu enger inhaltlicher Vorgaben die Gleichwertigkeit schulischer Bildung sichern. Hier sind vorrangige Aufgaben für diejenigen, die Verantwortung für das Schulsystem tragen.

Anforderung an eine neue Lernkultur: Lernen Verantwortung zu übernehmen

„Nur Schulmitglieder, die sich wirklich ernst genommen fühlen, die das Gefühl haben, dass sie persönlich Verantwortung für die Entwicklung der Schule tragen, sind bereit, sich über den Unterricht hinaus für ihre Schule zu engagieren.“ (*Schüleräußerung*)

Mit dem Focus des Lernens auf der Kenntnisvermittlung ist in der Vergangenheit das demokratische Handeln in der Schule oft zu kurz gekommen. Sichtbares Zeichen dafür sind die häufig dahinsiechenden Eltern- und Schülervertretungen. Schülerinnen und Schüler zeigen wenig Interesse, Verantwortung zu übernehmen. Dies kann man bedauern und den Jugendlichen bzw. der „Konsumgesellschaft“ oder einer allgemeinen „Politikverdrossenheit“ anlasten, dies enthebt die Schule nicht ihrer Verantwortung, auf eine demokratisch strukturierte Gesellschaft vorzubereiten, indem sie selbst Mitverantwortung praktiziert.

Alle Erfahrungen belegen: Schülerinnen und Schüler erkennen sehr schnell, wenn ihre Beteiligung nur auf „Übungsfeldern“ gefragt ist, die wahren Entscheidungen aber ohne ihr Zutun getroffen werden. Dass Schulorganisation und Schulentwicklung sowie die damit zusammenhängende Diskussion und Verabschiedung eines Schulprogramms einer echten Beteiligung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern bedarf, sollte selbstverständlich sein.

Damit Schülerinnen und Schüler möglichst früh ihre Rechte wahrnehmen und ihren Pflichten nachkommen können, sollten sie frühzeitig Aufgaben übernehmen. Damit ist nicht nur die Pflicht zu aktiver Unterrichtsteilnahme gemeint. Es sollte vielmehr eine Selbstverständlichkeit in allen Schulen sein, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen. Die Schule ihrerseits muss solche Aufgaben „bereithalten“ und für die Schülerinnen und Schüler „auffindbar machen“. Ihre Übernahme muss als Teil der Schulkultur hervorgehoben werden. Verbunden ist mit jeder Aufgabe die Einübung in verantwortliches Handeln. So lernen Kinder und Jugendliche in vielfältigen Bereichen, dass die

Übernahme von Verantwortung in der eigenen Schule die Grundlage für die Mitgestaltung der Rahmenbedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit ist. Das Prinzip der Verantwortung für die Gemeinschaft sollte in Abstimmung mit allen Beteiligten, also auch mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, im Schulprogramm formuliert sein. Nur so können auf Dauer auch ein Wir-Gefühl und eine Identifikation mit der Schule entstehen. Diese sind unmittelbar wichtig für eine gedeihliche Lern- und Lehrkultur.

Wenn Unterricht der Kern von Schule ist, so darf demokratisches Handeln nicht ausschließlich in den außerunterrichtlichen Raum verbannt werden. Unterricht scheint jedoch noch immer vorwiegend die Domäne der Lehrerinnen und Lehrer zu sein. Altersentsprechend müssen hier Formen der Mitwirkung und Mitbestimmung und der Selbstorganisation entwickelt werden. Im offenen Unterricht kann dies sicher leichter geschehen als im Klassenunterricht. Wichtig ist, dass die Lehrenden Vertrauen in das verantwortungsvolle Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln und als echte Berater, nicht als Besserwisser, den Lernenden zur Seite stehen.

Anforderung an eine neue Lernkultur: Adäquate Leistungsparadigmen entwickeln

Wo gelernt wird, entsteht Leistung. Sie ist an Lernprozessen und Lernergebnissen ablesbar. Kinder und Jugendliche wollen keine leistungsfreie Schule und sie wollen, dass ihre Leistung anerkannt und individuell gewürdigt wird.

Leistung und Leistungsbewertung waren in der Diskussion über Schule in der Vergangenheit immer heikle Themen, häufig auch ideologisch besetzt. In der traditionellen Leistungsmessung werden vorrangig Klassenarbeiten und Klausuren geschrieben, wird mündliche oder sonstige Mitarbeit im Unterricht bewertet, können herausgehobene Leistungen honoriert werden. Solche Vorgehensweisen haben sich durchaus bewährt. Sie allein werden aber einem veränderten Qualitätsverständnis und einer Lern- und Lehrkultur, die offene und individualisierte Lernformen sowie eine Methodenvielfalt zulässt, nicht mehr gerecht. Es bedarf neuer Paradigmen, um Leistung, die in einem solchen veränderten Unterricht erzielt wird, zu beschreiben und zu bewerten. Ein Notenraster allein, in das Ergebnisse kognitiver (fachlicher) Lernleistung eingepasst werden, genügt dem nicht.

Unterschiedliche Inhalte, die innerhalb einer Lerngruppe bearbeitet werden, lassen Leistungsvergleiche an einer eindimensionalen „Messlatte“ nicht zu. Niveaus und Kompetenzstufen müssen beschrieben werden, um im sprachlichen, naturwissenschaftlichen, künstlerischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Bereich Aussagen über Leistungen bei unterschiedlichen Ergebnissen oder Produkten zu machen. Hier wäre ein Feld für die Lernforschung bzw. die Fachdidaktiken, um den Schulen Hilfen an die Hand zu geben.

Darüber hinaus gilt es Kompetenzen zu beschreiben, die als Schlüsselqualifikationen im Lernprozess erworben werden sollen. Wird bei der Durchführung eines Projekts z. B. Wert auf Teamarbeit gelegt, muss sich der Wert dieser „Leistung“ auch in wertschätzenden Aussagen dazu niederschlagen.

Schülerinnen und Schüler werden – bei aller Akzentuierung durch die Gesellschaft – Lernformen und daraus resultierende Schlüsselqualifikationen nicht ernst nehmen, wenn diese nicht bei der Leistungsmessung wie die „reine“ kognitive Leistung gewürdigt und bewertet werden. Dies hat in der deutschen Schule keine Tradition und es bedarf bei Lehrerinnen und Lehrern, aber auch bei Eltern und Abnehmern eines Umdenkens in der Registrierung von Lernleistung.

Dabei ist weniger an ein weiteres Notenraster gedacht wie z. B. bei den sog. „Kopfnoten“ früherer Zeit, sondern an die Beschreibung und die Einstufung unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen. Dabei spielt bei der Bewertung vor allem auch die individuelle Selbsteinschätzung eine große Rolle,

die gleichzeitig dem Lernenden hilft, sein Lernverhalten und sein Können zu reflektieren und einzuordnen, z. B. in Lerntagebüchern und Portfolios. Eine Reihe innovativer Schulen setzt solche Instrumente bereits ein, z. B. das Sprachen-Portfolio oder das Medien-Logbuch.

Wichtig ist es, Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln, dass hier nicht eine zusätzliche Beurteilungsaufgabe auf sie zukommt, etwa noch zu Zeiten von Konferenzen und Zeugnissen, sondern dass es hier um eine kontinuierliche Begleitung von Selbsteinschätzungsprozessen durch die Schülerinnen und Schüler geht. Wer den Erwerb von Lernkompetenz bei seinen Schülerinnen und Schülern ernst nimmt, wird dies als Teil seiner täglichen Unterrichtsarbeit verstehen.

Anforderungen an eine neue Lernkultur: Bildungsallianzen schaffen

Lernen vollzieht sich nicht nur in der Schule und diese kann es sich auf Dauer nicht leisten, dies zu ignorieren. Eine neue Lernkultur muss die Schnittmengen mit den Bildungspartnern ausloten und zugleich die Differenzen wahrnehmen. Auf diese Weise kann sich in wichtigen Teilbereichen eine stabile Partnerschaft ergeben. In den meisten Ländern ist dies unter dem Begriff „Öffnung von Schule“ längst Wirklichkeit geworden. Öffentliche Institutionen wie Museen, Theater und Ämter sind Ansprechpartner von Schulen, aber auch Unternehmen der Wirtschaft vor Ort, Jugendarbeit und Schule wirken vielfach zusammen. Allerdings gelingt es nicht immer, die unterschiedlichen Lernprozesse zu koordinieren, reagiert der Unterricht noch zu wenig auf die außerhalb erworbenen Kompetenzen. Häufig bleibt die Arbeit an anderen Lernorten ein Additum, findet die dort erworbene Leistung im Bewertungs- und Berechtigungsgefüge der Schule keinen Platz.

Es sind im allgemeinbildenden Schulwesen noch immer die Ausnahmen unter den Lehrerinnen und Lehrern, die es schaffen, Kontakte zu den außerschulischen Partnern zu pflegen. Lehrerinnen und Lehrer verstehen dies häufig nicht als eine ihrer Aufgaben. Andererseits sollten auch die Partner selbst – z. B. Schulträger und Wirtschaft – Kontakte zur Schule aufbauen. So werden Kinder und Jugendliche frühzeitig mit dem Teil der Gesellschaft vertraut, der später nicht wenig das Leben des Einzelnen bestimmen wird. Die Schule allein schafft diesen Realitätsbezug aus ihrem „geschützten Raum“ heraus von sich aus nicht allein; ihr bleibt die Aufgabe, Verknüpfungen zu schaffen und Hilfen zur Auswertung und Systematisierung von Eindrücken und Erfahrungen zu geben.

Bildungsallianzen, d. h. eine echte Vernetzung verschiedener Anbieter von Lernmöglichkeiten, dienen auch dazu, jungen Menschen die Akzeptanz des Lernens nach der Schule zu erleichtern. Haben sie in ihrer Schulzeit bereits Erfahrungen mit anderen Institutionen machen können, sinkt später die Hemmschwelle zur Nutzung weiterer Lernangebote. In diesem Zusammenhang wäre auch die Kooperation von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen nützlich. Es ist abzusehen, dass Bildung immer mehr zu den Menschen gebracht werden muss, dass Bildung sich nicht nur an traditionell dafür vorgesehenen Einrichtungen vollzieht. Schon jetzt wäre es für schulmüde Jugendliche akzeptabler, dort lernen zu können, wo sie sich gern aufhalten, dass z. B. Einkaufs- und Erlebniszentren zu „Learning Cities“ werden.

Heide Rosenmayr

Die Oskar Spiel Schule Wien

1. LERNZIEL SOZIALKOMPETENZ

Vor ein paar Jahren starteten wir in der Oskar Spiel Schule in Wien eine kleine Befragung an der Schule mit dem Titel: "Bist Du eigentlich damit zufrieden, dass Du im Sommer 2 Monate Ferien hast, oder würdest Du gerne daran etwas ändern?"

85% der Kinder fanden die Ferien zu lang,

10% waren mit der derzeitigen Regelung einverstanden und

5% hätten die Ferien lieber verlängert.

Wir unterhielten uns mit den Kindern darüber und erfuhren, dass sie sich wünschten, dass die Schule nach 4-6 Wochen Ferien wieder beginnen sollte. Allerdings – das war ihr fast einhelliger Vorbehalt – es sollte nicht miteinander gelernt, sondern gespielt werden. Sie wünschten sich Ausflüge, Projekte und Sportveranstaltungen. Nicht eines von ihnen wollte fernsehen oder hat Computerspiele vorgeschlagen. Die Suche nach Freunden, Kontakten, Beziehungen stand im Vordergrund, denn soziale Kompetenz lernt man nicht im Internet. Die Botschaft hätte nicht deutlicher ausfallen können. Mit der Spontaneität von Kindern, die früh in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, definieren sie Lehrern ihre Bedürfnisstruktur. Sie wollen der Vereinzelung, in die sie eine moderne, unübersichtliche Welt zwingt, entkommen und sehen Anreiz zur Identitätsfindung in Gruppe und Gemeinschaft mit Gleichaltrigen. Die Benützung der Gruppe für die eigene Entwicklung ist allerdings bereits ein Lernprozess, den Schule initiieren muss. Denn anfänglich stoßen hier Kinder der verschiedensten emotionalen und kognitiven Entwicklungsstufen in der Schuleingangsphase aufeinander zu gemeinsamem Tun und erzeugen fast sofort Stau, wie bei der Einmündung überfüllter Autobahnen auf eine einzige Spur.

Ihr Wunsch ist zu lernen, und neugierig und freudig stürzen sie sich darauf. Die schulischen Rahmenbedingungen stellen für viele aber bald eine erste Hürde dar. Ungewohnt, so deutliche Einschränkungen zu erfahren, oder Autorität, die solches von ihnen verlangt, zu akzeptieren, verlieren sie schnell die Lust, unter den Bedingungen einer großen Gruppe zu lernen. Manche von ihnen setzen ihre Energie in Aggressionen nach außen oder psychosomatische Beschwerden nach innen um. Eine Schule, die solche Signale nicht wahrnimmt, erzeugt schon sehr früh in der kindlichen Schullaufbahn Frust und Verweigerung.

Längst ist die Familie in ihrer Erziehungsfähigkeit - reduziert und ohne Vorstellung, welche emotionalen und intellektuellen Fertigkeiten Kinder bis zum Schuleintritt entwickelt haben sollen.

Ähnlich wie zur Zeit des Mittelalters in Europa, wächst kaum ein Kind mit beiden Elternteilen gemeinsam auf. Waren es damals geringe Lebenserwartung, Seuchen, Krankheiten und Krieg, die Eltern früh trennten, so sind es heute die Auswirkungen einer komplexen, schnelllebigen und komplizierten Welt, in der wechselnde Beziehungen durch Scheidung oder Trennung zur modernen Lebensform geworden sind. Für Kinder ergibt dieser Befund eine deutliche Fragmentierung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten, uneinheitliche und wechselhafte Orientierung und Identifikationswerte.

Aus systemischer Sicht wird schnell deutlich, warum: es gibt nämlich zwischen dem, was Eltern oder ein Lehrer tun, und dem, was die ihnen anvertrauten Kinder tun, keine vorhersehbare geradlinig-

kausale Beziehung. Erzieher haben heute weniger denn je Kontrolle über die zu erziehenden Kinder. Sie können nicht einmal die Kommunikations- und Interaktionsmuster in Schule und Familie steuern. Unbeachtet bleiben meist jene Strukturen, die sich autonom und unabhängig voneinander in selbst organisierten sozialen Systemen entwickeln. Was erzieht, sind nicht ausschließlich Eltern oder Lehrer, sondern jene sozialen Systeme in Gesellschaft, Familie, Schule und die sie selbst erschaffen oder unbewusst aufrechterhalten. Diese Tatsache wird ganz besonders in der Schuleingangsphase deutlich, wo das Aneinanderprallen von familiären Strukturen und schulischen Spielregeln die Emotionen strapaziert und Kinder manchmal an der Schule verzweifeln lässt.

Lehrer – durch Partnerschaft auf dem Weg zur Bildung

Was Kindheit heute bedeutet, erscheint unklar und erzeugt eine paradoxe Situation. Die väterliche Führungsposition in der Familie ist einer Vielfalt von komplizierten Beziehungen und Verflechtungen mit ungeklärten Vorzeichen gewichen. Diese, manchmal auch wechselnden Handlungs- und Entscheidungsträger bringen für die kindliche Entwicklung auch uneinheitliche und wechselhafte Orientierungs- und Identifikationswerte. So lässt sich daraus für Lehrer weder eine für heute gültige Definition von Kindheit, noch eine brauchbare Rollenbeschreibung ableiten, die es ihnen ermöglichen würde, die Durchsetzung ihres Bildungsauftrages zu legitimieren. Nicht viel besser geht es den Pädagogen, wenn sie auf die Wünsche der Kinder nach emotionalem und sozialem Lernen mehr eingehen möchten. In einer noch vorwiegend hierarchisch organisierten Schule wird jeder Anlauf zu Eigeninitiative und Verantwortung zum gefährlichen Hürdenlauf, drohen doch von den Kollegen Abstempelung zu "Profilierungssucht" und Außenseitertum.

Der Lehrberuf leidet tatsächlich an einer seltsamen Mischung aus Definitions-mangel, Mythen und Strukturen zur Verhinderung von Entwicklung. Die z.T. heute noch praktizierten Spielregeln der Schule wurden zu einer Zeit festgelegt, als Kinder ihre Eltern noch mit "Sie" anredeten. In einer Zeit, in der Systemkonvergenz zu den globalen Megatrends zählt, soll nicht übersehen werden, welche außergewöhnliche Chance Schule heute für Kinder wie Lehrer bietet. Sie stellt tatsächlich die letzte geschützte Institution dar, die Kindern die Möglichkeit bietet, langfristige, kontinuierliche Beziehungen zu leben, zu erleben und daran zu lernen, allerdings nicht nur Kindern.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass in Schulen, in denen zwischen Lehrer/innen sowie zw. Lehrerinnen und Schulleitung Störfaktoren thematisiert und beseitigt werden konnten, Lehrer/innen eine rasante Entwicklung zu eigener Entwicklung und Reifung begannen, die als Voraussetzung zu solidarischem Handeln in Teams angesehen werden kann.

Diese Forderung, dass Lehrer ebenso wie Kinder in der Schule lernen müssen, ist nicht neu, stellt aber einen Paradigmenwechsel dar, der darüber entscheidet, ob Schulautonomie ein leerer Begriff bleibt oder zu lebendiger Entwicklung für alle führt. Nun zeigt sich die paradoxe Situation, dass Schulen – und damit meine ich einen Lehrkörper und einen dazugehörigen Leiter – besonders wenige Möglichkeiten zur Verfügung haben, miteinander zu lernen. Dies liegt an der Trägheit von großen Organisationen einerseits und den schon erwähnten Mythen.

1.2 Lernschritte für Schulentwicklung

Ich möchte einige Kriterien aufzeigen, die es einer Schule ermöglichen, in jenen Entwicklungsprozess einzusteigen, der zu dreierlei führt:

zur Möglichkeit, Kinder dort abzuholen, wo sie sich emotionell und intellektuell gerade befinden, die Voraussetzung für Bildung schafft

Solidarität, Vertrauen, Zuversicht und Freude am gemeinsamen Tun im Lehrkörper möglich macht.

Was ist zur Erfüllung dieser Kriterien nötig? Ich führe 6 Punkte an:

1.2.1 Strukturen

Einzel Schulen verstehen sich in der Regel nicht als Organisation und noch weniger als lernende Organisation. Das Selbstverständnis des Lehrers liegt in seiner Ausbildung begründet, und in der Lernsituation mit dem Kind. Darüber hinaus sind weder Strukturen errichtet um im Lehrerteam kollektiv zu lernen, noch gemeinsame Inhalte definiert, die dieses Lernen rechtfertigen oder auch nur initiieren würden.

Lehrerkonferenzen dienen in der Regel der Information und der Kenntnisnahme von organisatorischen Belangen. Das Einführen von Schulautonomie und standortbezogenen Schulprofilen hat in dieses geschlossene System Breschen geschlagen. Strukturen für Gespräche, Auseinandersetzungen oder Arbeitsgruppen müssen sich im Team als Notwendigkeit von selbst entwickeln und gemeinsam beschlossen werden. Diese dienen zum Transfer von Mitteilungen, Spielregeln, Befindlichkeiten, Aufforderungen oder Abgrenzungen und helfen, die Häufigkeit von Missverständnissen und Kränkungen herabzusetzen.

1.2.2 Vom "Ich" zum "Wir"

Kaum in einer anderen Organisation ist Einzelkämpfertum so verbreitet wie im Schulwesen. Der Schritt über die geschlossenen Regelkreise einer Klasse hinaus, die sehr oft als "meine" Klasse erlebt wird, macht die Schwäche des Lehrerkollektivs erstmals als Mangel spürbar.

Das Wahrnehmen der Verantwortung über das eigene Fach oder die Klasse hinaus, die man leitet, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, um ebenso Verantwortung für die Entwicklung an der Schule zu übernehmen. Dies hat O. Spiel schon sehr früh erkannt und in seinem Buch "Am Schaltbrett der Erziehung" betont. Isoliert agierende Lehrer können keine Schulidentität vorantreiben und keine gemeinsame Entwicklung durchmachen. Gerade diese ist aber gefragt. Als Organisationsentwicklung bietet sie Strukturen an, an denen alle Teilnehmer eines Schulteams lernen können.

1.2.3 Wider den Gleichheitsmythos

Der Mythos der Gleichheit zieht sich durch viele Ebenen des Schulsystems hindurch und hat stabilisierende Funktion in einem hierarchisch gegliederten Unternehmen mit geringen Aufstiegschancen und vielen Ängsten. Es besagt, dass alle Mitglieder des Lehrerteams gleich sind und keine Profilierung einzelner stattfinden darf. Unterschiede, verschiedenartige Begabungen, Interessen, Spezialwissen und -können müssen in diesem System aufgegeben werden. Es ist unter solchen Voraussetzungen nicht möglich, offen Kritik zu üben oder gemeinsam Konflikte auszutragen, und Nivellierungen sind oft die Folge. So entsteht meist ein erheblicher Gruppendruck. Dabei ergeben sich auch kaum Anhaltspunkte für gemeinsames Lernen oder eine kontinuierliche Entwicklung. Hier entscheidet es sich an den Fähigkeiten und dem Wissen der Schulleitung, ob sie ein Instrumentarium zur Verfügung stellen kann, dass dieser blockierende Umgang miteinander durchbrochen werden kann. Dafür benötigt man aber

1.2.4 Raum und Zeit

damit ein Lehrkörper an den ganz spezifischen Anforderungen seiner Schule lernen kann. Diese Forderung stößt gleich auf zwei Hindernisse: zum einen sind es organisatorische Mängel, die dem Lehrkörper die Möglichkeit regelmäßiger und für alle verbindlicher Zeiträume für gemeinsames Lernen blockieren. Und zum anderen ist der Gedankengang, dass Lehrer für die Organisationsentwicklung ihrer Schule lernen sollen, oft noch recht ungewöhnlich. Kollektives Lernen von Lehrern ist sicherlich ein Ansatz, dessen Berechtigung sich immer mehr durchsetzen wird, auch wenn es dabei nicht selten zu starken emotionalen Prozessen kommt.

Ein Beispiel dazu: In einer Besprechung äußerte ein älteres Mitglied des Lehrkörpers seinen Unmut darüber, dass die alten Hierarchien plötzlich auf den Kopf gestellt würden. Früher - so führte die Kollegin empört aus - hätten die jungen Kolleginnen beim Verlassen des Raumes den älteren den Vortritt gelassen und auch noch die Türe gehalten. Heute würden sie sich nicht mehr darum kümmern. Von der Schulleitung sollten diese Ereignisse als ernstzunehmende Kränkung verstanden werden, fühlt diese Kollegin sich ja um die (ohnedies geringe) Anerkennung betrogen, die sie selbst als junge Lehrerin geleistet hat. Erst wenn es gelingt, ein System zu etablieren, das allen Lehrer/innen Anerkennung, individuelle Profilierung und Entwicklungsmöglichkeit zubilligt, wird die einstige Kränkung zu einem Ereignis, dessen man sich schmunzelnd erinnern kann.

1.2.5 Fortbildungsplan

Die Entwicklung an einem Schulstandort benötigt dringend die Unterstützung durch ein gut koordiniertes Fortbildungsprogramm aller ihrer Mitglieder.

Lehrer/innen erhalten ein differenziertes Weiterbildungsangebot, das vom Schulerhalter weitgehend finanziert wird. Jeder Lehrer kann seine Schwerpunkte frei wählen ohne je aufgefordert zu werden, über das Gelernte zu referieren. Mit der Zeit häuft sich solcherart ein Geheimwissen an, das nie dem Kollektiv zugute kommt. Damit geht ein Wissenszuwachs verloren, der für die gemeinsame Entwicklung an der Schule von großem Nutzen wäre. Das Ansinnen, Fortbildung im Team aufeinander abzustimmen, kann vorerst als Verlust an Freiheit und Selbstbestimmung erlebt werden. Bald zeigen sich allerdings die Vorteile, wenn Kollegen ihre Erfahrungen referieren und in Prozesse einbringen.

1.2.6 Evaluation

Schulen brauchen zum Lernen Rückmeldung über das von ihnen angestrebte Programm. Bei manchen Prozessen in der Schule strebt man eine Richtung an, und eine andere entsteht. Oder es zeigt sich, dass die erwünschte Veränderung mehr Nachteile als Vorteile im Schlepptau mit sich zieht. Hierarchie und Kontrolle sind im Schulsystem sehr zwiespältig besetzte Bereiche. Im Grundschulbereich entsteht dabei eine zusätzliche Vermischung mit der Unklarheit über die Funktion des Leiters sowie die Standards, die Abgänger der vierten Klasse aufweisen sollen. Trotz der Festschreibung im Lehrplan hat die Flut der zusätzlichen Aktivitäten und Informationen das Bild darüber eher getrübt als geklärt.

In der Zusammenarbeit aller helfen selbst organisierte Überprüfungsmodelle entscheidend mit, das eigene Tun zu reflektieren und Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen. Da die Schulleitung in die Evaluation mit eingebunden ist, kann die gemeinsame Lösungskapazität den Zusammenhalt der Gruppe stärken.

2. LERNZIEL SPRACHE

2.1 Sprachentwicklung bei Schuleinsteigern

Der Erwerb der Sozialkompetenz ist eng verbunden mit dem Einsatz des Mediums Sprache. Das Wort ist die Mitte zwischen mir und dem Empfänger meiner Botschaft. Freilich ist das Wort nicht allein. Auch der Körper spricht. Er unterstützt das Gesagte oder widerlegt es, je nachdem, ob Körpersprache und Botschaft übereinstimmen oder nicht. Aber der Körper teilt mit. In einer körperfeindlichen Kultur wird die Reglementierung auch die Körpersprache beeinträchtigen. Sie wird nicht verstummen, aber leisetreten.

Die Kinder, die heute die ersten Klassen füllen, sind keine "Leisetreter" der Körpersprache. Da schon eher "Leisetreter" der Sprache. Es ist wohl das auffälligste Element dieser Schulneulinge, dass sie erhebliche Schwierigkeiten haben, sich mit Hilfe einer differenzierten Sprache mitzuteilen, und, dass dabei die Signale der Körpersprache ganz deutlich zunehmen, manchmal einen Dialog komplett ersetzen.

Drei Elemente im Zusammenhang mit der kindlichen Sprache fallen dabei besonders auf:

2.1.1 Mangelndes Sprachverständnis

2.1.2 Wachsender Verlust der realen Erlebniswelt

2.1.3 Anstieg von gewalthaften Auseinandersetzungen durch geringe Sprachkompetenz

zu 2.1.1 Mangelndes Sprachverständnis

Vor etwa 1 ½ Jahren konnten wir im Rahmen einer Sprachuntersuchung, die an drei Wiener Volksschulen durchgeführt wurde, feststellen, dass ein erheblicher Prozentsatz der untersuchten Kinder Defizite im Sprachverständnis zeigte.

Dass das Sprachverständnis einen eigenständigen Bereich im vielschichtigen Erwerb der Sprache darstellt, fällt meist gar nicht auf. Ein Grund dafür ist, dass es sich so gut wie gar nicht beobachten lässt. Kinder wirken dann höchstens wie zerstreut oder unsicher, wenn sie das Gehörte nicht einordnen können. In einer ersten Klasse VS erzeugt die Anweisung: "Nimm bitte Dein Heft aus dem Fach und lege es auf Deinen Tisch" bei manchen Kindern (deutscher Muttersprache) zu erheblicher Unklarheit. Sie müssen dann erst bei anderen Kindern zuschauen, wie diese die Aufgabe lösen oder auch nachfragen.

Das Verstehen der Sprache setzt eine Fülle von verschiedenen Elementen voraus. Sprache verstehen bedeutet nicht nur, syntaktische, semantische und phonologische Regeln erfasst zu haben, es erfordert weiter kognitive Kompetenzen und letztendlich auch die Fähigkeit, den sozial-kommunikativen Kontext richtig interpretieren zu können.

Früh schon lernt das Kind, dass Äußerungen der Erwachsenen nicht als bloße sachliche Mitteilungen sondern als orientierende Sprechakte zu verstehen sind. Erwachsene wollen nicht nur Informationen weitergeben, sie wollen auch imponieren, ablenken oder besänftigen, angreifen, verdecken oder vertuschen. ZOLLINGER führt dazu als Beispiel an, dass das Kind schon früh lernen muss, dass die Feststellung "Du hast noch etwas in Deinem Teller" nicht als bloße Information zu werten ist, vielmehr als Aufforderung, fertig zu essen. Das heißt, dass das Kind sich meist mit einem schnellen Blick auf die Mutter vergewissern muss, welche nonverbale, aber kommunikative Absicht der Äußerung beigesellt ist. Diese Hypothesenbildung setzt beim Kind schon sehr früh ein.

Das Kind muss dabei auch kognitive Fähigkeiten einsetzen, um den Satz zu verstehen. Es muss eine Beziehung zwischen dem Wort "Teller" und dem runden Ding vor sich herstellen können und wissen, dass sich das Wort "etwas" auf jenen Teil in seinem Teller bezieht, den man aufessen kann.

Um eine sprachliche Äußerung zu verstehen, muss das zuhörende Kind also eine sehr differenzierte Leistung erbringen. Es muss:

die Realität, zu der Bezug genommen wird, identifizieren und adäquat repräsentieren;

die Absicht des Sprechers identifizieren;

die neue Information zu seiner Repräsentation in Beziehung setzen;

seine Repräsentation zerstören, um auf der Basis der neuen Information eine neue Repräsentation konstruieren zu können; und

der Hörer muss eine - der neu konstruierten Repräsentation entsprechende - Antwort programmieren.
(nach ZOLLINGER)

Dieser multifaktorielle Prozess, der auf drei Ebenen - der sprachlichen, der kognitiven und der kommunikativen - gleichermaßen angesiedelt ist, wird seine Ausformung beim Kind gemäß dem Entwicklungsstand jeder einzelnen Funktion erfahren. Daraus ergeben sich die vielschichtigen Ausformungen der sprachlichen Reife.

Die ersten Elemente des Sprachverständnisses, nämlich verschiedene Informationsmuster zu erkennen, erwirbt das Kind zwischen dem 5. und 8. Monat. Vom 8. bis zum 14. Monat folgt das Verständnis erster Wörter; erst mit 15 Monaten lernt das Kind, auf mehr als eine semantische Einheit einer Äußerung zu reagieren.

Die wichtigste Phase für die Entwicklung des Sprachverständnisses erreicht das Kind mit dem Höhepunkt des Individuationsprozesses, zwischen dem 18. und 24. Monat. Es weiß nun, dass die eigenen Handlungen und Absichten bezüglich eines Gegenstandes nicht identisch sein müssen mit denen der Mutter, dass es aber Mittel gibt, die eigenen Wünsche mitzuteilen um eine befriedigende Lösung zu finden. "Die wohl wichtigste Rolle in diesem Prozess gegenseitiger Beeinflussung spielen aber nicht die ersten Wörter des Kindes, sondern das Sprachverständnis. Denn Sprache verstehen heißt lernen, dass andere eigene Gefühle, Gedanken und Absichten haben, und dass Wörter gemeinsame Symbole sind, welche diese individuellen Gefühle, Gedanken und Absichten repräsentieren. (ZOLLINGER)

Es ist sehr fraglich, wie gut die durch die Eltern gegebenen Voraussetzungen für Kinder heute sind, die für sie wichtigen Phasen der Entwicklung des Sprachverständnisses vollständig zu absolvieren. Wenn die kindliche Entwicklung durch die sozialen Hintergründe nur fragmentarisch verläuft, wird auch die Sprache fragmentarisch sein.

zu 2.1.2 Wachsender Verlust der realen Erlebniswelt

6-Jährige geben an - und dies wurde durch Untersuchungen erhärtet -, dass sie täglich 2 Stunden vor dem Fernsehapparat verbringen. Und diese Konfrontation mit der audiovisuellen Gesellschaft beginnt schon sehr früh im Leben.

Unsere Gesellschaft übersieht dabei die sozial gestaltende Kraft dieses Mediums. Sehr häufig werden Kinder mit Medienerlebnissen vordergründig zufriedengestellt. Ihr natürlicher Wunsch nach realen Erlebnissen und die Auseinandersetzung mit einer realen Welt bleiben dabei auf der Strecke und zeitigen Folgen: die beiden Bereiche beginnen ineinander zu schwimmen. Leider hat die Psyche - und

vor allem die kindliche Psyche - keine Schmerzsignale zur Verfügung, um vor der Ersatzwirklichkeit und dem damit verbundenen Reizstau zu warnen. Ungebremst fließen daher Informationen ein, die das Kind nur unreflektiert zur Meinungsbildung verwenden kann.

zu 2.1.3 Anstieg von gewalthaften Auseinandersetzungen durch mangelnde Sprachkompetenz

Wie viele Akte von Gewalt in Schulen auf das Konto von Verbalisierungsschwierigkeiten gehen, darüber gibt es leider noch keine Untersuchungen. Tatsächlich fällt schon in der VS der Mangel an sprachlichen Konfliktlösungsmöglichkeiten auf. Manche Kinder schlagen aufeinander ein, ohne sich abzugrenzen, den Kontrahenten vorzuwarnen oder Hilfe zur Vermeidung einer Prügelei zu suchen. Auf den Hinweis, dass es sprachliche Möglichkeiten gibt, um gewalthafte zu unterbinden, reagieren sie nicht ablehnend, sondern verblüfft.

Diese Reaktion der Kinder ist auch für uns verblüffend, - gleichzeitig eine Möglichkeit für Lösungsstrategien.

In der Massen- und Mediengesellschaft nimmt die Vielschichtigkeit der Bedeutung der Dinge zu, die Möglichkeit zu formulieren nimmt jedoch ab.

Die Medienwelt macht Kinder sprachlos. Zwischen Erlebtem und Sprachlichem besteht offensichtlich ein tiefer Graben, der den Brückenschlag von einem zum anderen hemmt. Während diese Kindergeneration zu Hause und in der Öffentlichkeit erlebt, dass sich Erwachsene zunehmend mehr bloß verständigen, statt miteinander zu reden, ist es für die Heranwachsenden schwierig geworden, an die Macht der Worte zu glauben.

Proponenten mit Vorbildfunktion finden sich weder in der Politik, der Familie oder den Religionsgemeinschaften. Der letzten der Institutionen, die jene Kontinuität zur Verfügung stellen können, wo längerfristiges Lernen möglich erscheint, der Schule, ist damit der Ball zugespielt. Hier besteht die Chance, Kindern zu zeigen, dass Sprache mehr sein kann als Laute mit Appellfunktion.

Sprache ist ein Ganzes und bringt daher auch einen permanenten Gestaltfaktor in alle Sozialbezüge. Weit über ihre informationstragende Bedeutung hinaus ist sie führende soziale Mitteilungsebene. Dieses Miteinander-Reden mit Hilfe von Symbolen ist entscheidender Faktor des Mitteilens und Sprachteilens und damit ein lebendiges Instrument eines ganzheitlichen Gemeinschaftsbewusstseins.

2.2 Haben Lehrer eine gemeinsame Sprache?

Was für die Sprachkompetenz und das Konfliktmanagement bei Kindern gilt, das gilt in einer übergeordneten Weise auch für das Lehrerteam einer Schule. Der Trend zur Teamarbeit z.B. konfrontiert Lehrer mit der Anforderung an ihre eigene sprachliche Ausdrucksmöglichkeit, die bis dahin nicht vonnöten war.

Teams bieten Entlastung und die Möglichkeit einer intensiveren Betreuung von Kindern. Auf Kinder eingehen zu können und ihnen zuzuhören wird oft erstmals in der Teamarbeit ausreichend möglich. Teamarbeit bietet andererseits aber auch jede Menge Stolpersteine. Die Zusammenarbeit muss ausreichend organisiert werden. Bei hoher Flexibilität ist Teamarbeit in Gefahr, oberflächlich zu werden, die Konzentration auf den Augenblick lässt auch längerfristige Ziele leicht vergessen und Fragen der Übernahme von Verantwortung müssen beantwortet werden. Um die Bandbreite dieser Aspekte zu thematisieren und zu einem guten Ende zu bringen, bedarf es daher der Zeit, der Reflexionsfähigkeit und einer ausreichend differenzierten Sprache und Sprachkultur. Und manchmal

ist diese Anforderung ohne Hilfe nicht möglich. Denn es sind nicht nur sachbezogene Lösungen zu finden, sondern auch Konflikte zu klären. Und Konfliktlösungsstrategien sind massiv sprachgebunden. Wo Konflikte nicht gelöst werden können, weil keine Strukturen und keine Sprache dafür entwickelt wurden, dort können sie auch nicht zugelassen werden und treiben anderswo ihr Zerstörungswerk.

Bei zunehmenden Aufgabenbereichen gerade in der Grundschule, kann es sich ein Lehrkörper kaum mehr leisten, ohne ein soziales Netz von Austausch, Hilfe, Solidarität und Vertrauen aller ihrer Mitglieder auszukommen. Die Entwicklung einer funktionierenden Gemeinschaft im Lehrerteam ist eine zeitgemäße Antwort auf Informationsflut und Medienpräsenz.

R. Sennett, der sich mit den Auswirkungen einer schnelllebigen flexiblen Welt auf die menschliche Psyche auseinandersetzt, kommt zu eben diesem Schluss. Um Entfremdung und Isolation zu verhindern, müsse das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden. Er belegt durch Untersuchungen von L. Coser: "The Social Functions of Conflict", dass es keine Gemeinschaft gibt, solange die Differenzen in ihr nicht anerkannt sind. Das heißt, dass Gemeinschaft als ein Prozess verstanden wird, in dem die Mitglieder einander zuhören, aufeinander einzugehen lernen und in dem im Laufe der Zeit die Differenzen ihrer Mitglieder verarbeitet werden. Er nennt dieses Setting, das auch schon Alfred Adler vor 60 Jahren in Wien vertreten hat, die "deliberative Demokratie". Eben diese Qualität des sinnvollen Miteinander-Lebens von Kindern zu erwarten, von den mit ihnen vertrauten Lehrern aber nicht, scheint keine erfolgsorientierte Maßnahme zu sein.

2.3 Und welche Sprache spricht die Schulleitung?

Die Annahme, dass Lehrer eines Teams die Innovation, eine Gemeinschaft im Sinne Cosers zu entwickeln, freudig begrüßen würden, ist irrig. Dieser Prozess läuft nicht konfliktfrei ab.

Selbstbestimmung und Abhängigkeit sind von Lehrern und Lehrerinnen gleichermaßen erwünscht. Versucht der Leiter den Mitarbeitern die schützende Hand der Autorität zu entziehen und sie auf sich selbst zurückzuweisen, kann man mit allen Feinheiten der Verführung und des Widerstandes rechnen, diese Autorität doch wieder zu übernehmen. Für den Leiter ist es eine gefährliche Verlockung, kumpelhaft als Gleicher unter Gleichen den Autoritätsunterschied zu verwischen. Wer sich als Leiter autonome Mitarbeiter und deren Mitbestimmung wünscht, muss mit Aufstand rechnen, wenn er der Verführung nicht nachgibt. Erst in dieser Auseinandersetzung mit, und dem Aufstand gegen die Autorität, werden die Mitglieder eines Teams entdecken, dass es ihre ureigene Macht ist, die sie an die Autorität binden.

Gruppen, die ihre Macht nicht im Autoritätskonflikt zurückgewonnen haben, werden keine Solidarität gewinnen. Andererseits können Lehrerteams ohne den Schutz einer - wenn auch geringen - Solidarität den Autoritätskonflikt nicht bewältigen.

Das so entstehende differenzierte Lehrerkollegium wird die eigene Macht nur dann wahrhaben können, wenn es gelernt hat, Konflikte und Differenzen zu verarbeiten. Ist dieser Prozess nicht gelungen, müssen sie ihre Macht bei den Autoritäten belassen, um vor den Mitgliedern der Gruppe und der auftretenden Konkurrenz geschützt zu sein.

Henning Scheich

Lernprozesse in verschiedenen Lebensaltern

Mechanismen von Lernen und Gedächtnis

Lernen und Gedächtnis beruhen nach heutigen Erkenntnissen auf erfahrungsabhängigen plastischen Prozessen in Netzwerken von Nervenzellen. Dies sind elektrische, biochemische und strukturelle Veränderungen bei der Informationsübertragung zwischen Nervenzellen. Solche Veränderungen lassen sich hauptsächlich an den Kontaktstellen, den Synapsen, lokalisieren. Eine wichtige Grundvorstellung dabei ist, dass über Sinnesorgane vermittelte elektrisch kodierte Informationen im Gehirn je nach Neuigkeit oder kontextabhängiger Bedeutung bisher wenig benutzte Kontakte stärker aktivieren oder neue Kombinationen von Kontaktstellen aktivieren (Assoziation). Dies löst lokal eine Kette von biochemischen Signalen bis zu strukturellen Umbauprozessen aus, die die Übertragungseigenschaften für nachfolgende ähnliche Ereignisse verbessern (Gedächtnis). Zwei Zusammenhänge fördern die Dauerhaftigkeit einer Speicherung in besonderer Weise: (1) die Wiederholung von Information im gleichen Kontext und damit ihre sichere Voraussagbarkeit (Training) und (2) die Motivationslage beim Lernen, entweder durch die Bedeutung, die einer Information primär beigemessen wird, oder durch den lernabhängigen Handlungserfolg (Rückkopplung). Während Training einer ständig wiederholten Kommunikation zwischen denselben Nervenzellen entspricht, wirkt sich die Motivationslage (vermittelt durch andere Hirnsysteme) als modulierender Einfluss auf eine solche Kommunikation aus.

Kindliche Lernprozesse

Die Hirnforschung sieht es inzwischen als erwiesen an, dass sich Lernprozesse im unreifen Gehirn und im Erwachsenenalter in mehrfacher Weise unterscheiden. Das frühkindliche und juvenile Gehirn besitzt zwar die gesamte Anzahl an Nervenzellen eines Erwachsenen Gehirns, doch sind zunächst in vielen Hirnteilen weder die Empfangsstrukturen der Nervenzellen auf denen andere Nervenzellen Kontakte machen (sog. Dendritenfortsätze) noch die Fortleitungsstrukturen für Kontakte zu anderen Nervenzellen (Axonverzweigungen) endgültig ausgebildet. Deren funktionelle Reifung und auch die Reifung der Synapsen selbst vollzieht sich in einem Wechselspiel von genetischen Wachstumsprogrammen und einlaufenden Informationen aus den Sinnesorganen. Charakteristisch ist dabei eine Reifung in Stadien, die in mehreren Wellen die meisten Hirnsysteme überzieht. Einige mit kognitiven Funktionen betraute Bereiche der Rinde des Stirnhirns reifen erst nach der Pubertät aus. Echte Lernprozesse, d.h. Speicherung von detailliert abrufbarer Information, interagieren im kindlichen Gehirn mit Reifungsprozessen.

Den im Hirnsubstrat fassbaren Veränderungen entsprechen Funktionsstadien, in denen Kompetenzen für bestimmte Verhaltens- und kognitive Leistungen entwickelt werden und entsprechende Schlüsselinformationen mit besonderer Leichtigkeit, Geschwindigkeit und Unwiderufflichkeit gespeichert werden. Man spricht von sensitiven Phasen und prägungsähnlichem Lernen.

Die Aufklärung einiger der Speicherung zugrunde liegenden Mechanismen im Tierversuch hat weitere Besonderheiten in diesen Stadien zu Tage gefördert, die am Beispiel der Entwicklung sozialer Kompetenzen besonders deutlich werden. Einer der frühesten Lernprozesse nach der Geburt ist die Individualbindung an Eltern (sog. Filialprägung), die den Bezugsrahmen, z.B. die persönliche Bindung,

für zahlreiche weitere Lernprozesse im sozialen Kontext fixiert. Dabei stellen Aussehen und Stimme der Eltern (oder anderer Bezugspersonen) die Grundinformation für die Bindung dar. Die Speicherung dieser Informationen führt "paradoxe Weise" nicht etwa zu einem Aufbau von Synapsen zwischen Nervenzellen in relevanten Hirnstrukturen, sondern zunächst zu einem massiven Abbau. Zwei verschiedene Arten von Experimenten führen zum Verständnis dieses Phänomens.

Zum einen kann jede Form von sozialer Information in der entsprechenden sensitiven Phase vorenthalten werden (Deprivation). Das Ergebnis ist ein weitgehender Erhalt aller Synapsen über lange Zeit, gefolgt von einem verspätet einsetzenden langsamen Verlust. Solche Tiere bleiben später in vielfacher Weise sozial gestört, auch wenn sie Gelegenheit erhalten, soziale Erfahrungen nachzuholen. Es gibt dabei starke Analogien zum sog. Hospitalismus-Syndrom von Kindern. In anderen Experimenten wird die Komplexität der Elterninformation in der sensitiven Phase anhand von Attrappen variiert. Das Ergebnis ist ein Abbau von Synapsen, und zwar um so stärker, je weniger Information die Attrappe enthielt.

Solche Experimente lassen zusammen den Schluss zu, dass es sich bei dieser frühen Lernform mechanistisch um einen Synapsen-Selektionsprozess handelt. Die vorher in großer Zahl genetisch "auf Verdacht" gebildeten synaptischen Kontaktstellen zwischen Nervenzellen werden durch die individuelle Erfahrung nur zu einem Bruchteil und in nicht vorhersehbarer Weise stark aktiviert. Diese Synapsen bleiben erhalten, während nicht benutzte Synapsen abgebaut werden. Werden mehr Synapsen durch mehr Informationen aktiviert, wird weniger abgebaut. Die Aktivierung durch eine soziale Erfahrung gibt offenbar den Startschuss zum Abbau, da bei deprivierten Systemen zunächst nicht abgebaut wird.

Vertiefte Untersuchungen haben gezeigt, dass die nach dem Abbau erhalten gebliebenen Synapsen außerdem an Größe zunehmen, d.h. ihre Informationsübertragungseigenschaften werden nicht nur selektiert, sondern anschließend auch verstärkt. Auch Neubildungen von Synapsen sind möglich. Mindestens zwei Phänomene von frühen sozialen Lernprozessen werden durch diese mechanistischen Erkenntnisse erklärt.

Zum einen warum die Lernergebnisse so dauerhaft sind und sich dort angelegte Verhaltenspräferenzen durch spätere abweichende Erfahrungen kaum korrigieren lassen (Prägung!). Derart früh etablierte Kontakte zwischen Nervenzellen bilden offenbar die Grundausstattung der entsprechenden Nervenetze. Einmal verlorene Kontakte zwischen bestimmten Nervenzellen können nicht beliebig wiederhergestellt werden.

Zum anderen lässt die große Zahl der variabel entweder erhaltenen oder abgebauten Synapsen (bis 50 % von mehreren Millionen bei Filialprägung) darauf schließen, dass es nicht ausschließlich um die Spezifizierung eines einfachen Gedächtnisinhaltes geht (Elterninformation). Es ist vielmehr zu vermuten, dass anhand dieses ersten Lernprozesses ein Netzwerk strukturiert wird, das allgemein geeignet ist, soziale Erfahrungen der verschiedensten Art nach Regeln zu verarbeiten und zu speichern. Dafür spricht auch der Deprivationsfall mit Konservierung der meisten primär angelegten Synapsen in einem zunächst unspezifizierten Netz, in dem es wahrscheinlich problematisch wird, soziale Erfahrungen verschiedenster Art sinnvoll zu verarbeiten.

Obwohl der Nachweis der entsprechenden Mechanismen im menschlichen Gehirn (aus ethisch-methodischen Gründen) bisher nicht gelungen ist, kann an der Übertragbarkeit der Grundannahmen wenig Zweifel sein. Viele menschliche Lernprozesse im motorischen und kognitiven Bereich besitzen mehr oder weniger deutliche sensitive Phasen, in denen große Informationsmengen nahezu spielerisch umgesetzt und verankert werden. Prominenteste Beispiele sind primärer Spracherwerb und Musikausübung. Bei Spracherwerb lässt sich durch transkulturelle Untersuchungen sogar eine motorische von einer sensorischen Prägung unterscheiden. Hartnäckige mundartliche Färbungen der

Aussprache, die kaum abzutrainieren sind, gehören zu diesen Phänomenen. Aber auch die Unfähigkeit von Erwachsenen, Kategoriegrenzen für Phoneme in Fremdsprachen, die von der Muttersprache abweichen, überhaupt zu hören, ist bekannt (z.B. r-l-Verwechslungen).

Lernprozesse im Erwachsenenengehirn

Lernprozesse im reifen Erwachsenenengehirn beruhen wahrscheinlich auf den gleichen Prinzipien synaptischer Plastizität wie im unreifen Gehirn, d.h. auf informationsabhängiger Verstärkung und Abschwächung der Kommunikation zwischen Nervenzellen. Doch kommt es weder zu massenhaftem Abbau noch Aufbau von Synapsen. Die Plastizität bleibt auf die spezifische Speicherung von Informationen durch relevante Synapsen beschränkt, ohne ganze Netzwerke umzustrukturieren. D.h. Lernprozesse bahnen oder verhindern nicht im großen Stil weitere Lernprozesse wie im unreifen Gehirn.

Es gibt Hinweise dafür, dass beim Erwachsenenlernen überhaupt kein Aufbau von Verbindungen zwischen Nervenzellen vorkommt, die vorher noch keine Verbindungen hatten, sondern lediglich biochemische Veränderungen und strukturelle Veränderungen bestehender Verbindungen bis hin zu einer Vergrößerung oder Vervielfältigung von Synapsen. Diese eher subtilen Prozesse würden die hohe Flexibilität der Speicherung von Inhalten, aber auch relativ hohe "Vergessensrate" und insgesamt die enorme interindividuelle Varianz der Speicherfähigkeit des Erwachsenenengehirns erklären.

Obwohl die Speicherfähigkeit des menschlichen Gehirns quantitativ erstaunlich ist, ergeben sich aus der zunehmenden Speicherbesetzung mit Inhalten gewisse Konsequenzen, z.B. im Sinne der Datenkompression. Nervenzellen mit ihrem Kommunikationspartner speichern nicht exklusiv eine bestimmte Information, sondern partizipieren mit wechselnden Partnern an der Fixierung unterschiedlicher Informationen. Daraus ergeben sich zwar Speichererweiterungen, aber auch Unschärfen. Dies wird offenbar durch sog. Kategorienbildungen überwunden, d.h. Datenkompression im Sinne von Klassenbildung vergleichbarer Informationen oder Konzeptbildungen nach logischen und anderen Regeln.

Diese Prinzipien sind theoretisch, lernexperimentell und aus der Sicht von Hirnmechanismen erst in Ansätzen verstanden. Ihre verstärkte Anwendung, z.B. bei der Stoffaufbereitung in der Erwachsenenbildung, könnte merkliche Vorteile gegenüber anderen Lerntechniken bringen.

Lernen durch Beispiele

Mit der sozialen Bindung durch Prägung ist ein Grundstein für Nachahmungslernen gelegt. Zusammen mit dem Spieltrieb der im Laufe des Lebens allerdings nachlässt, ist Nachahmungslernen einer der wichtigsten Faktoren für den Erwerb von Fertigkeiten aller Art. Diese Lernform hat immer einen starken sozialen Bezug, d.h. ist besonders wirksam in Verbindung zu akzeptierten Bezugspersonen, auch wenn es sich nicht um soziale Fertigkeiten handelt. Nachahmungslernen geht mit der Zeit von unmittelbaren Bezugspersonen auf Gleichaltrige über (peers) und später auf beliebige "Vorbilder".

Es gibt mehrere Untersuchungen an nichtmenschlichen Primaten, die zeigen, dass Nachahmungslernen keineswegs einen hohen Grad von Beliebigkeit besitzt, sondern im Hinblick auf soziale Bezüge und empfängliches Leben aller Art stark strukturiert ist. Bei Japanaffen gibt es in

bestimmten Gruppen Traditionen verschmutztes Futter mit Meerwasser zu waschen, evtl. auch zur Geschmacksanreicherung. Diese Tradition hat sich nach der ursprünglichen Erfindung streng über Mütter auf direkte Nachkommen weiter verbreitet. Nichtverwandte Tiere bleiben von der Tradition ausgeschlossen. Ein Nachahmungslernen unter Verwendung von Werkzeugen findet sich als Tradition in Gruppen von Schimpansen, Primaten, die uns noch näher stehen. Es handelt sich um Nüsse knacken, für das Steine als Hammer und Amboss verwendet werden. Diese komplexe Handlung wird hauptsächlich von den Müttern übernommen und erfordert langes Üben. Interessanterweise muss diese Übungszeit in einem bestimmten frühen Alter zum Erfolg führen, um relevant zu werden. Setzt das Üben später ein oder wird es unterbrochen, so überdauert zwar der Nachahmungstrieb eines Individuums in einer Nüsse knackenden Gruppe, aber erschöpft sich in erfolglosem Hämmern.

Diese Beispiele zum Nachahmungslernen unserer nächsten Verwandten im Tierreich sind deshalb besonders wichtig, weil sie viel detailliertere Befunde zum Gesangslernen bei Singvögeln bestätigen, die jedoch häufig als nicht humanrelevant abgetan werden. Bestimmte Singvögel müssen ihren Gesang durch Nachahmungslernen von ihren Vätern lernen, können den Gesang jedoch später anreichern. Dieses Lernphänomen trägt zunächst deutliche Züge von Prägung inklusive der oben beschriebenen Mechanismen durch Synapsenverlust in relevanten Hirnstrukturen. Viele solcher Singvögelarten modifizieren jedoch Jahr für Jahr das Repertoire durch Hinzufügen oder Auswechseln von Elementen, die von Vorbildern übernommen werden. All dies ist nicht möglich, wenn zunächst kein Grundgesang in einer Prägungsphase angelegt wurde.

Zusammenfassend bestätigen alle Beispiele zum Nachahmungslernen bei Tieren in etwa die alte Weisheit "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr". Es kann deshalb nicht genug betont werden, dass Lernen, und insbesondere Nachahmungslernen, im Kindesalter und insbesondere im vorschulischen und schulischen Bereich einer gründlichen Revision unterzogen werden sollte, wann und in welchem sozialen Kontext bestimmte Inhalte optimal gelernt werden können und welche Lernchancen möglicherweise durch unpassende Zeiträume vertan werden.

Soziales Lernen als Exemplar für kognitive Entwicklung

Auf Prägungen als frühe Lernprozesse mit zumeist sozialen Informationen, die die weitere Entwicklung des Gehirns zu steuern scheinen, wurde schon eingegangen. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass der soziale Kontext im Sinne von Permission oder Verhinderung auch das Lernen vieler nichtsozialer Informationen moduliert. Hier soll dieser Zusammenhang evolutionsbiologisch noch kausal untermauert werden. Es gibt einen allgemeinen Zusammenhang im Tierreich zwischen der Komplexität von Sozialstrukturen, in denen eine Tierspezies lebt, und den allgemeinen kognitiven Lernleistungen, die beobachtet werden. Dabei müssen zunächst zwei Begriffe spezifiziert werden. Komplexität der Sozialstrukturen ist nicht Größe der Ansammlungen von Individuen einer Tierspezies, die z.B. in einer großen Herde durchaus völlig anonym leben können, sondern die Fülle von mehr oder weniger persönlichen Beziehungen, die unterhalten werden. Dazu gehören auch Rollen, die mehrere Tiere gemeinsam gegenüber dem Rest der Gemeinschaft annehmen können. Allgemeine kognitive Lernleistung ist die Fähigkeit, sich Informationen in Zusammenhängen oder nach Regeln anzueignen, also strukturiertes Wissen anzuhäufen. Das Besondere daran ist, dass bei Tieren mit komplexen Sozialstrukturen Erfahrungen anderer Individuen übernommen werden (Imitationslernen), gleichzeitig die Anwendung von Erfahrungen aber relativiert werden kann. Was ein Individuum erfahrungsabhängig tut, hängt sehr stark von seinem momentanen Rang oder seiner Rolle in der

Gemeinschaft ab. Diese kontextabhängige Relativierung von Wissen ist offenbar ein wichtiges Moment für die Erfindung neuer Problemlösungen, die den Individuen und der Gruppe biologisch nützen. Interessante Fälle in diesem Zusammenhang sind auch manche "Haustiere", die in der sozialen Gemeinschaft mit den Menschen höchst komplexe kognitive Leistungen zeigen. Tierspezies, die durch solche anpassungsflexible Lernleistungen bekannt geworden sind, gehören evolutiv zu sehr unterschiedlichen Gruppen (z.B. Wanderratten, manche Rabenvögel, Wolfsartige, manche Primaten). Sie unterscheiden sich in kognitiven Lernleistungen dramatisch von Spezies z.T. derselben Familie, die einzelgängerisch leben und ähnliche Gehirngrößen haben.

Optimierung von Lernmechanismen für Handlungsentscheidungen

Bereits die einfachsten assoziativen Lernformen, d.h. Konditionierungen, lassen zwei Lernaspekte erkennen, die dissoziiert werden können. Z.B. wird bei einer konditionierten Vermeidungsreaktion eines primär unangenehmen Reizes A, der Flucht auslöst, dadurch die Fluchtreaktion auf einen primär neutralen Reiz B übertragen, dass A immer unmittelbar dem Reiz B vorangeht. Dies ist allerdings nur dauerhaft der Fall, wenn im Training der Reiz B wegfällt, sobald Flucht bereits auf Reiz A erfolgt. Ähnliche Prinzipien gelten für das konditionierte Erlangen von Belohnungen. Umfangreiche experimentelle und theoretische Analysen haben bis heute ergeben, dass einerseits durch die Assoziation der zeitlichen Relation von A und B die Erkenntnis gespeichert wird, dass A etwas mit B zu tun hat (primitive Kausalität). Der zweite Schritt ist eine Art erlernte Rückkopplung, nämlich dass durch eine A-abhängige Handlung der unangenehme Reiz B vermeidbar wird oder im positiven Fall, dass durch eine A-abhängige Handlung der höchst angenehme Reiz (Futter, Sexualpartner, soziale Belohnung, Erfolg) leichter, früher oder häufiger erreichbar wird. Während der erste Schritt (Assoziation) höchst unterschiedliche Komplexitätsgründe annehmen kann, z.B. multiple Assoziationen beim Aufbau von strukturiertem Wissen, scheinen die erlernten Rückkoppelungen, die zu Handlungen führen, immer weitgehend ähnliche Struktur zu haben. Es geht immer um die Vermeidung von Nachteilen, um die Erhaltung des Status quo oder das Erreichen von Vorteilen (subjektiv sind dies alles Vorteile). Natürlich sind die vorhandenen Handlungsspielräume im Detail mannigfach und können zu außerordentlich komplexen Handlungsstrategien führen, wenn Einsicht im Spiel ist.

Der Punkt, der hier gemacht werden soll, ist, dass unabhängig von der Komplexität der Lerninhalte oder den zur Lösung von Lernenden eingesetzten Handlungsstrategien die Sinnfrage immer einfach und transparent bleiben muss. Bleibt das Ziel im Sinne eines motivierenden Vorteils für das Individuum verwaschen, greifen die Lern- und Speichermechanismen nach aller Erfahrung nicht optimal. Weder bleiben die erlernten Informationen lange im Gedächtnis, noch sind sie durch weitere Erfahrungen ausbaubar.

V. Ausgewählte Literatur

- Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. München: Bergmann Verlag, 1927
- Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg: Wandel der Lernkultur. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998
- Bastian, Hans-Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. München: Schott Verlag, 1999
- Baumert, Jürgen; Lehmann, R.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 1997
- Bertelsmann-Stiftung, Heinz-Nixdorf-Stiftung (Hrsg.): Studium online. Gütersloh: Bertelsmann, 2000
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriffel/Berlin: Luchterhand Verlag, 1995
- Brockmeyer, Rainer; Edelstein, Wolfgang (Hrsg.): Selbstwirksame Schulen – Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Verlag Karl Maria Laufen, 1997
- Brockmeyer, Rainer: Was sollen wir für morgen lernen? – Perspektiven für die Weiterentwicklung des Bildungswesens. In: Schulleitung und Schulaufsicht - Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 1998, S. 17 – 48.
- Burkard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard: Praxishandbuch Evaluation. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag 2000
- Burow, Olaf-Axel, Neumann-Schönwetter, Marina (Hg.) (Original 1993): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, (PB-Bücher 23), 1997, 2. aktualisierte Auflage
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 2 Bände
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1993
- Drucker, Peter F. (Original 1968): Die Zukunft bewältigen. Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewißheit. Düsseldorf und München: Econ, 1998, 3. Auflage
- Ecarius, Jutta; Löw, Martina: Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske + Budrich, 1997

Edelstein, Wolfgang: Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In: Risse, Erika; Schmidt, Hans-Joachim: Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung, Neuwied: Luchterhand Verlag, 1999, S. 119 – 132

Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München: Lexika Verlag, 1990

Feldenkrais, Moshé (Original 1985 posthum): Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992

Feldenkrais, Moshé (Original 1981): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1987

Foerster, Heinz von; Pörksen, Bernhard: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 1998

Foerster, Heinz von: Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Namen. Eine Selbsterschaffung in 7 Tagen. Herausgegeben von Albert Müller und Karl H. Müller. Wien: Döcker Verlag, 1997

Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999

Girmes, Renate (Hg.): Lehrdesign und Neue Medien: Analyse und Konstruktion. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 1999

Girmes, Renate: Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 1997

Girmes, Renate: Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik. In: Die Deutsche Schule. 5. Beiheft 1999: Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte des Lehrens und Lernens hrsg. v. H.G. Holtappels u. M. Horstkemper, S. 67-82

Hameyer, Uwe: Schulprogramm – Stationen seiner Entwicklung und Evaluation. Kronshagen: Körner Verlag, 1998

Hentig, Hartmut von (Original 1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam Verlag, 1995

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München und Wien: Carl Hanser Verlag, 1993

Klafki, Wolfgang (Original 1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und München: Beltz Verlag, 1996, 5. Auflage

Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung – Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz 1999

Klippert, Heinz; Lohre, Wilfried: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1999

Krapf, Bruno: Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern: Haupt Verlag, 1992

Kuld, Lothar/ Gönninger, Stefan: Compassion - sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2000

Lipski, Jens: Lernen außerhalb der Schule. Modell für eine künftige Lernkultur? In: Deutsches Jugendinstitut. Das Forschungsjahr 2000. München 2001, S. 99 – 106.

Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (Original 1984): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, 1994, 2., erweiterte Auflage

Meyer-Dohm, Peter: Transformationsprozesse, Selbstorganisationsfähigkeit und Kompetenzentwicklung. In: Risse, Erika; Schmidt, Hans-Joachim: Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung, Neuwied: Luchterhand Verlag, 1999, S. 133 – 143.

Montessori, Maria (Original 1950): Kinder sind anders. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992, 7. Auflage

Opaschowski, Horst W.: Freizeitökonomie: Marketing von Erlebniswelten. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 1993

Papert, Seymour: Revolution des Lernens. Hannover 1994

Philipp, Elmar: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1993

Philipp, Elmar; Rolff, Hans-Günter: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz Verlag 1999

Postman, Neil (Original 1987): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2000, 13. Auflage

Postman, Neil (Original 1985): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1997, 9. Auflage

Radnitzky, Edwin; Schratz, Michael (Hrsg.): Der Blick in den Spiegel – Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung, Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag 1999

Risse, Erika (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation. Neuwied: Luchterhand Verlag 1998

Rosenblatt, Bernhard von (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, 1999

Schulze, Gerhard (Original 1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2000, 8. Auflage

Schulz von Thun, Friedemann (Originale 1981, 1989 und 1998): Miteinander reden. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, Dreibändige Sonderausgabe zur Psychologie der Kommunikation, April 2001

Sennett, Richard (Original 1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München: Goldmann Verlag, 2000

Stoll, Clifford: LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2001

Stoll, Clifford (Original 1995): Die Wüste Internet. Geisterfahrten auf der Datenautobahn. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1996

Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2000

Terhart, Ewald: Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1994

Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, 3. Auflage

Wagenschein, Martin (Original 1968): Verstehen lernen. Sokratisch – Genetisch – Exemplarisch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1999

Watzlawick, Paul; Weakland, John H.; Fisch, Richard (Original: 1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern/Göttingen/Toronto: Verlag Hans Huber, 1992, 5. Auflage

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (Original 1967): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.

Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber, 1996, 9. Auflage

Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, hrsg. Von A. Leschinsky. Weinheim 1996